

Orientação

AGRADECIMENTOS

“É necessário compreender que a nossa lucidez depende da complexidade do modo de organizar as nossas ideias” (Morin, 2003, p. 96)

A Todos os que quiseram comigo percorrer de forma espontânea e criativa este trilho, permitindo-me participar e partilhar com eles sentidos e significados nos seus quotidianos...Que sintam a minha expressa gratidão,

A responsável pela direção e coordenação do centro social, e à respetiva equipa pedagógica do Centro de Atividades dos Tempos-Livres que tão bem me acolheram, manifestando a sua recetividade e apreço nos diálogos partilhados.

Em especial, o grupo encantador de 21 adolescentes, que diariamente me desafiava enriquecendo assim, não só os meus dias, tornando-os prazerosos, mas também os responsáveis na construção de intenções significativas que aprimoraram as minhas aprendizagens em termos profissionais e pessoais.

A Professora Doutora Sílvia Barros e Dra. Ruth Sampaio pelo acompanhamento, dedicação, disponibilidade e o cuidado na orientação ao longo de todo este processo de aprendizagem tornando assim, possível a concretização deste trabalho.

A Docentes e Colegas do Mestrado em Educação e Intervenção Social, de ambas as especializações, que durante dois anos através dos seus ensinamentos teóricos e experiências vivenciadas em suas práticas contribuíram no reajuste e melhoria das minhas habilidades, competências, atitudes e o traquejo em processos educativo e interventivo, no social.

A minha família e amigos pelo suporte, paciência e encorajamento nos momentos mais desafiantes, na realização deste trabalho.

RESUMO

A promoção do bem-estar psicossocial de um adolescente e respetiva integração num Centro de Atividades de Tempos-Livres (CATL) passa pelo desenvolvimento de atividades que reflitam o livre arbítrio e espontaneidade do mesmo, dando igual importância aos seus tempos-livres, para além do tempo de estudo. Envolve também a necessidade de se fomentar relações interpessoais positivas entre os adolescentes e a equipa pedagógica (EP), visando a construção de relações coesas, com vista à participação dos adolescentes, de forma cidadã e solidária, no quotidiano do CATL.

Assente na metodologia de investigação-ação participativa, o desenvolvimento do Projeto: “Juntos educamos e construímos”, reflete uma intervenção psicossocial com adolescentes num CATL, cuja finalidade consistia em promover a cidadania ativa e participativa dos adolescentes neste contexto. Para tal, foram delineados três objetivos gerais: 1. promover a motivação e integração dos adolescentes nas atividades lúdicas e pedagógicas que se desenvolvessem no CATL; 2. promover relações positivas, de respeito mútuo e cooperação, entre os adolescentes, e com a EP; e, 3. promover a participação ativa da EP e dos adolescentes do CATL na comunidade. Para os concretizar criou-se um grupo de adolescentes (Ação I), onde se privilegiaram técnicas grupais, e se desenvolveram momentos de diálogo e reflexão com os adolescentes e a EP “no aqui e agora” do quotidiano no CATL (Ação II).

Observou-se uma maior coesão grupal entre os adolescentes, resultante de um maior conhecimento consciente de si e do outro, e o estabelecimento de relações interpessoais mais positivas, entre estes e a EP no quotidiano no CATL.

Palavras-chaves: Adolescência, CATL, tempos-livres, consciência social.

ABSTRACT

The promotion of the psychosocial well-being of a teenager should be a primary goal for his integration on a Free Time Activity Center (CATL). For that, his free time, beyond the study support, should reflect his preferences, free will and spontaneity. In this sense, the need to promote more positive interpersonal relations between adolescents and the pedagogical team should aim the construction of a cohesive relationship, with a view to their participation, in a citizen and solidarity way, on the CATL daily life.

Based on a participatory action-research methodology, the development of the project "Together we built and educate", reflects psychosocial intervention with teenagers on the CATL, with the finality of promote an active and participatory citizenship of the adolescents, in this context. For that it were outlined three main goals: 1. to promote adolescents motivation and integration on ludic and pedagogical activities in the CATL; 2. to promote positive relationships, mutual respect and cooperation between adolescents and with EP; and 3. to promote an active participation of the pedagogical team and adolescents in the community. To achieve these goals we used a psychosocial intervention, forming a teenager work group, using in the sessions, essentially, group techniques, with the objective to reflect "here and now" about CATL daily life.

The results demonstrated a stronger group cohesion among adolescents, resulting from a conscious knowledge of themselves and the other, and the establishment of more positive interpersonal relationships, between these and the pedagogical team during the daily life on the CATL.

Key words: Adolescence, CATL, Free-Time, Social awareness.

"A cidadania é responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e acção que se pensa."
(Sampaio, 1999, citado por Araújo, 2008, p. 21)

"Intervenção em grupos é a intervenção social do século que mais rapidamente se difunde, e provavelmente a mais forte."
(Rogers, 2002, p. 1)

ÍNDICE VOLUME I

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
ABREVIATURAS	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – POSICIONAMENTO METODOLÓGICO	3
1.1. Metodologia de Investigação – Ação Participativa	3
1.2. Modelo CIPP (Contexto, Input, Processo e Produto)	6
CAPÍTULO 2 – ESPAÇO E TEMPO DA REALIZAÇÃO DO PROJETO: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	9
2.1. Centro Social	9
2.1.1. Órgãos sociais	11
2.1.2. Valências e recursos humanos	12
2.1.3. Espaços físicos	13
2.1.4. Comunidade	14
2.2. Centro de Atividades dos Tempos Livres (CATL)	14
2.2.1. Equipa Pedagógica do CATL	18
2.2.2. Adolescentes do CATL	21
2.3. Avaliação do contexto: problemas, necessidades, recursos e potencialidades	27
CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	36
3.1. Adolescência	36

3.2. A importância de se ter tempo livre no CATL	42
3.3. Intervir a partir de uma relação em grupo	47
CAPÍTULO 4 – DESENHO DE PROJETO “JUNTOS EDUCAMOS E CONSTRUÍMOS”	50
4.1. Finalidade, objetivos gerais e específicos, estratégias e ações	50
4.1.1. Avaliação de entrada e indicadores de avaliação	53
CAPÍTULO 5 – DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO	57
5.1. Ação I: “Motivo-me no encontro com o Outro”	57
5.2. Ação II – “Saber partilhar Espaços e Tempos”	67
CAPÍTULO 6 – AVALIAÇÃO FINAL DO PROJETO (PRODUTO)	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	86

ÍNDICE VOLUME II

APÊNDICES	94
Apêndice A – Organigrama do Centro Social 2016/2017	95
Apêndice B – Caracterização geral dos elementos da equipa pedagógica do CATL	96
Apêndice C – Transcrição da entrevista – Diretora Técnica e Coordenadora Pedagógica	97
Apêndice D – Caracterização geral do grupo dos Adolescentes	154
Apêndice E – Identificação de problemas e necessidades	156
Apêndice F – Desfile de Carnaval	157
Apêndice G - Definição de Objetivos Gerais e Específicos, Estratégias e Ações	159
Apêndice H – Ação I: Planificação das sessões de grupo	161
Apêndice I - Reflexões das sessões de grupo	163
1.ª Sessão: Porquê a formação de um Grupo? I	163
2.ª Sessão: Porquê a formação de um Grupo? II	166
3.ª Sessão: Autorretrato	168
4.ª Sessão: Avaliação da sessão de Autorretrato	173
5.ª Sessão: Que significado tem para mim...	178
6.ª Sessão: Rapazes VS Raparigas	183
7.ª Sessão: Travestismo VS Transsexual	187
8.ª Sessão: Como Ser, Estar, Fazer e Agir no Grupo	188
9.ª Sessão: A centopeia	190
10.ª Sessão: Debate dos problemas e necessidades I	193
11.ª Sessão: Debate dos problemas e das necessidades II	194

12.ª Sessão: Emoções & Sentimentos - comunicação não-verbal	199
13.ª Sessão: Brainstorming para uma angariação de fundos	202
14.ª Sessão: Reorganização de ideias para angariação de fundos	204
15.ª Sessão: Reconhecer a forma como me expresso	205
16.ª Sessão: Lista de tarefas a negociar com a EP	213
17.ª Sessão: Realização do guião para o <i>sketch</i>	216
18.ª Sessão: Falar nas costas	218
19.ª Sessão: Desenha a tua mão	222
20.ª Sessão: Avaliação das sessões de grupo	224
21.ª Sessão: Escultura a música que escutas	230
Apêndice J – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação	233
Apêndice K – Interações no quotidiano (ação II)	234
Em diálogo com a EP	234
Visita ao museu do vinho do Porto	237
Apêndice L – Desfile de Moda	241
Apêndice M – Um dia na sessão de meditação	243

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação de Problemas e Necessidades	156
Quadro 2 - Definição de Objetivos Gerais e Específicos, Estratégias e Ações	159
Quadro 3 - Grelha de presenças dos adolescentes nas sessões de grupo	161

ABREVIATURAS

ADO - Adolescentes

AECS – Atividades Extracurriculares

CATL- Centro de Atividades dos Tempos Livres

CIPP – Contexto, Input, Processo e Produto

CS – Centro Social

DTCP – Diretora Técnica e Coordenadora Pedagógica

EP – Equipa Pedagógica

ES – Educadora Social

IAP - Investigação – Ação Participativa

IEFP – Instituto de Emprego e de Formação Profissional

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ISS – Instituto da Segurança Social

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

TDC – Trabalhos de casa

TPC - Trabalhos para casa

UNICEF – United Nations Children’s Fund

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge no âmbito das unidades curriculares de Seminário e de Projeto, do 2º ano de Mestrado em Educação e Intervenção Social na especialização de Ação Psicossocial em Contextos de Risco, e narra o desenvolvimento de um projeto de intervenção social e educativa, desenvolvido ao longo de 300 horas. A pertinência de se desenvolver um projeto num Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) prende-se com o facto de estarmos perante um contexto em que a qualidade das interações influencia a participação ativa e a motivação dos seus atores sociais: equipa pedagógica (EP) e adolescentes quer no quotidiano do CATL, quer na comunidade envolvente. Daí a relevância em compreender de que forma as atividades desenvolvidas no CATL com os adolescentes refletem os seus gostos e interesses, como estes são integrados nas tomadas de decisão e na realização das mesmas, e como as regras e princípios estabelecidos, que influenciam os comportamentos, atitudes e pensamentos, se adequam, de modo a promover interações positivas, responsáveis e congruentes.

Deste modo, o projeto intitulado “Juntos educamos e construímos” desenvolvido entre outubro de 2016 e junho de 2017, com adolescentes e a EP de um CATL, teve como objetivos, a promoção da motivação e integração dos adolescentes nas atividades lúdicas e pedagógicas desenvolvidas no CATL, bem como a promoção de relações positivas, de respeito mútuo e de cooperação, entre os adolescentes, e com a EP, e a promoção da participação ativa da EP e dos adolescentes do CATL na comunidade.

Este relatório apresenta-se em dois volumes. O primeiro encontra-se organizado em seis capítulos. O capítulo I refere-se ao posicionamento metodológico do projeto, onde são abordadas as opções metodológicas, nomeadamente, a Investigação - Ação Participativa (IAP) e o modelo avaliativo CIPP (Contexto, Input, Processo e Produto).

Ao longo do segundo capítulo, procurámos compreender como adolescentes e EP sentem e vivenciam o próprio contexto, partindo das suas interpretações. Além disto,

através da caracterização e análise da realidade, procurámos que fosse participada, envolvendo os seus vários intervenientes, identificámos os problemas, as necessidades e recursos a potenciar. No terceiro capítulo apresentamos o enquadramento teórico, abordando o conceito de adolescência e realçando a importância da autonomia e motivação dos adolescentes no contexto do CATL. Refletimos, ainda, sobre a importância de se ter tempo livre no CATL, sendo este um tempo essencial, do qual os adolescentes não devem ser privados. Tendo recorrido à intervenção psicossocial em grupo como estratégia principal para alcançar os objetivos propostos no projeto, abordamos também neste capítulo a forma como uma intervenção psicossocial, a partir da formação de um grupo, potencia as interações entre pares, acrescentando-se como uma estratégia catalisadora de uma melhor integração e motivação dos adolescentes, conduzindo-os a uma cidadania mais ativa e participativa no quotidiano do CATL

Após a priorização dos problemas, apresentamos, no quarto capítulo, o desenho de projeto. Definem-se objetivos gerais e específicos, estratégias, e ações, com os atores sociais, por forma a alcançar a finalidade: “Promover a cidadania ativa e participativa dos adolescentes num CATL”. Neste capítulo fazemos também a avaliação de entrada e são delineados os respetivos indicadores de avaliação.

No quinto capítulo analisamos criticamente a evolução de todo este processo, tendo em atenção a concretização da ação I “Motivo-me no encontro com o outro” e da ação II “Saber partilhar Espaços e Tempos”.

No sexto capítulo procedemos à análise dos efeitos e contributos do desenvolvimento do projeto para o contexto e os sujeitos.

Conclui-se este trabalho com as considerações finais, onde pretendemos refletir acerca de todo o caminho percorrido e das aprendizagens ao longo desta intervenção e educação social participativa, em termos de práticas, de postura ética e de responsabilidade social.

O segundo volume deste trabalho comporta um conjunto de apêndices, redigidos no decorrer do desenvolvimento do projeto, permitindo um melhor entendimento acerca do conteúdo do presente relatório.

CAPÍTULO 1 – POSICIONAMENTO METODOLÓGICO

O presente capítulo sistematiza a metodologia de Investigação-Ação Participativa, enquanto opção metodológica, orientadora das várias etapas de construção e desenvolvimento do projeto apresentado neste trabalho. Fazemos também referência às técnicas de recolha de informação a que recorreremos para a construção do conhecimento sobre o contexto, utilizadas segundo estas orientações metodológicas. Retrata, ainda, a importância da avaliação, bem como a postura da educadora social (ES) e investigadora, ao longo de todo o processo.

1.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO – AÇÃO PARTICIPATIVA

Tornar ciente o que uma realidade social singular, dinâmica e complexa comporta, não significa que, na verdade, a consigamos decifrar e compreender na sua plenitude, e na mesma sintonia com que os seus próprios atores a sentem e/ou vivem. Daí a importância de compreendermos os intervenientes nos ambientes em que se encontram envolvidos, bem como as interações que estabelecem (ou não) com os outros (Dhein, 2013). Este processo, que envolve as interações construídas com os outros, exige a todos os intervenientes, mas principalmente ao investigador (educadora social), constantes reflexões que se encadeiem entre si, proporcionando, assim ao próprio projeto um fio condutor, onde cada um se possibilita interrogar os sentidos de cada intenção, espelhando a harmonização das suas decisões, tomadas de forma livre, autónoma e responsável, com o objetivo de se encontrarem e/ou (re) adaptarem em prol do seu bem-estar e melhoria da sua qualidade de vida (Dhein, 2013).

Todo o processo investigativo requer investigadores audazes, que arrisquem a percorrer trilhos não antes pensados, identificados e nem sequer ainda questionados, quer por outros profissionais, quer mesmo pelos próprios intervenientes. Neste sentido, é primordial em educação e intervenção social, que se desenvolva um projeto inovador, promotor de mudanças ou transformações, onde todos, intervenientes e investigador, consigam dialogar e escutar de forma ativa e empática, de forma menos assimétrica possível (Mendonça, 2002).

Ao longo de todo o processo os intervenientes devem ser “os agentes do seu desenvolvimento e aprendizagem”, de modo consciente, crítico, democrático e interdependente (Mendonça, 2002, p. 24). Isto evitará que se deturpem valores, crenças e culturas; permitirá clarificar as reais necessidades dos intervenientes; possibilitará reconhecer os verdadeiros problemas, que podem muitas vezes não estar a ser percecionados pelos intervenientes; e, potenciará recursos e meios já existentes. Deve-se ainda respeitar o espaço e tempo que os intervenientes necessitem para a compreensão da sua própria condição, e da possibilidade de serem autodidatas, autênticos e proativos na sua mudança. Assim se crê que um dado projeto social se consiga diferenciar dos demais, não se tornando uma réplica de outros projetos, mas sim original, capaz de reinventar respostas de modo idiossincrático face às especificidades inerentes do contexto e respetivos interventores (Boutinet, 1990). Todos os intervenientes devem constituir-se agentes catalisadores do seu próprio conhecimento, que se quer dinâmico, flexível, desenhado sob formas de “inteligibilidade globais” (Santos, 1987, p.40).

Denota-se ainda que um projeto mobilizador deverá ter em conta a sua durabilidade. Pautando-se por ser um processo progressivamente avaliado, e desenvolvido num determinado tempo e espaço, onde o seu princípio, meio e fim requerem flexibilidade e coerência, não só na integração de meios e fins para alcançar uma finalidade, mas também na articulação de conhecimentos (re) adquiridos ou apreendidos pelos próprios intervenientes e investigador através das relações intersubjetivas estabelecidas entre si (Mendonça, 2002).

Compreender como a realidade que observamos adquire certas características e desafios, e não outros, implica que, intervenientes e investigador (educadora social), realizem uma análise crítica, de modo a contextualizar o que é ou não observável, o que é ou não sentido, o que é ou não descrito, e a forma como é ou não vivido no contexto, não aferindo apenas uma mera descrição vazia de sentidos, díspar do que efetivamente é percebido, do que existe, do que não existe, e que impactos advêm desses constituintes (Cembranos, Montesinos, & Bustelo, 1988).

Como já referimos, por forma a viabilizar o desenvolvimento de um projeto social é fundamental a participação dos diferentes intervenientes do contexto, pois só assim estes têm a oportunidade de exercer o seu direito e a responsabilidade de participar nos assuntos que lhe são afetos e, por conseguinte, no meio onde se encontram inseridos, bem como a envolverem-se “activamente na resolução dos seus próprios problemas” (Carvalho & Baptista, 2004, p.53). Esta abordagem metodológica resulta num processo progressivo, ao longo do qual a participação ativa de todos os intervenientes contribui para uma investigação, que exige uma reflexão crítica, sistémica e controlada, para que se atinjam os objetivos definidos e, conseqüentemente, se desenvolva uma ação cooperativa, organizada, co implicada e responsável, assente na sensibilização e consciencialização (Ander-Egg, 1990).

Neste âmbito, a IAP não tem em vista procurar apenas compreender o contexto através de procedimentos profundos e sistémicos, de modo a que nele se possa viver melhor, mas também transformar “o sentido de justiça e de harmonia dos equilíbrios em permanente (re) construção” (Lima, 2003, p.306). Considera-se pois, basilar, fomentar o envolvimento participado dos intervenientes desde a sua construção à concretização do projeto social, que se converte num processo simultâneo de conhecer intervindo (Ander-Egg, 1990). O recurso a uma investigação qualitativa permite ao investigador (educadora social) um maior contacto com a realidade, privilegiando o conhecimento da diversidade individual, ao invés de uma investigação de comportamentos uniformizados e massificados (Coutinho, 2014).

Suportando-nos nestas orientações metodológicas, a recolha de dados foi obtida através das seguintes técnicas: a) análise documental, que nos permitiu contextualizar

legal e institucionalmente os parâmetros que regem o próprio contexto; b) conversas informais, que permitiram uma enriquecedora troca de conhecimentos de ambos os lados; c) observação participante, que possibilitou à investigadora (educadora social) ter um contacto direto e ativo com a realidade social (Latorre, 2003, citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009); e d) inquérito por questionário (entrevista), que nos permitiu reunir a opinião da diretora técnica e coordenadora pedagógica (DTCP) acerca da sua situação social, profissional e/ou familiar, bem como perceber a sua posição em relação às suas expectativas e percepção de um determinado acontecimento, problema ou necessidade (Quivy & Campenhoudt, 2005). Importa referir que a utilização da observação participante e as conversas intencionais foram transversais ao longo do projeto, visto permitirem quer à investigadora, quer aos intervenientes, fomentar a sua participação ativa e democrática por meio das relações estabelecidas entre si.

A essência na utilização da IAP reside no facto de a educadora social (ES) conseguir ser hábil na prossecução simultânea e integrada de conhecimentos em termos técnicos, práticos e críticos. Isto significa, segundo Timóteo (2010) que a ES deverá ser dotada de “conhecimentos gerais e específicos (dimensão do saber), usar determinadas técnicas de análise e de intervenção social (saber fazer), sem contudo descuidar as dimensões advindas das atitudes e das características de si enquanto pessoa intrínseca (saber ser e saber estar) ” (Timóteo, 2010, p. 30). Desta forma, potencia nos intervenientes o seu autoconhecimento e respetiva mudança comportamental, através da autorrevelação, da exposição e da comparação (Veiga, 2009).

1.2. MODELO CIPP (CONTEXTO, INPUT, PROCESSO E PRODUTO)

Para que de facto obtenhamos uma “reflexão organizada” sobre a ação psicossocial que desenvolvemos, comparando o que se prevê ao que realmente se concretiza, com vista a melhorar a sua eficácia (Giaradot, 1992, citado por Monteiro, 1996, p.145), é necessário que o conhecimento produzido cientificamente seja fruto do autoconhecimento, quer dos indivíduos, quer da ES, ao longo de todo o projeto social. Só assim, ao processarmos e assimilarmos as contínuas avaliações, enobrecemos expressamente a realidade que os intervenientes experienciam, quer nas suas especificidades culturais e crenças, quer nos seus valores sociais, políticos e económicos (Santos, 1987).

Exige-se, portanto, que esta avaliação seja transversal ao longo do projeto social, desde a recolha de informação, passando pelo desenho de projeto e seu desenvolvimento, e posteriormente pelos seus resultados. Privilegiando assim, uma intervenção que prime por “uma visão global e multidimensional” (Monteiro, 1996, p. 144-145), i.e., que não só conduza à verificação da concretização dos objetivos definidos, mas que também se debruce sobre o que aconteceu de inesperado e imprevisto durante todo o processo, confrontando a multiplicidade de perspetivas, enriquecida nos diversos momentos de reflexão: antes/na/após a ação e, simultaneamente, na autorreflexão de cada um, interveniente e investigadora.

Importa por isso compreendermos que o modelo de avaliação CIPP (Contexto-Input-Processo-Produto), utilizado neste projeto social, deve ser entendido, segundo os autores Stufflebeam e Shinkfield (1995) como um processo que permite não só identificar informação relevante e explicativa de como foram alcançadas, ou não, as metas, mas também avaliar toda a sua planificação, realização e o impacto dos resultados obtidos. Deste modo, este modelo serve-nos de guia, tanto para a tomada de decisões, como também na solução de problemas, promovendo a corresponsabilidade e compreensão dos próprios fenómenos.

Consideramos portanto, que a avaliação de contexto, que consiste na recolha de informação junto dos intervenientes acerca do contexto e de si, deve ser realizada de forma ponderada no que respeita a identificar os problemas, recursos e potencialidades, no sentido de estabelecer os objetivos e metas a alcançar, decisões

estas que precederão à avaliação de entrada - fase de avaliação do desenho do projeto (Stufflebeam & Shinkfield, 1995).

Na avaliação de entrada, o desenho do projeto deve ser minuciosamente analisado, tendo em vista a sua viabilização, e isso fundamental, os contributos advindos da participação ativa e abrangente de todos, intervenientes e ES. Ressalvamos que se deverá compreender se os objetivos são coerentes entre si, se são realizáveis face ao contexto, quais os recursos disponíveis, e se correspondem verdadeiramente às necessidades, e se as estratégias escolhidas são ou não congruentes com os objetivos propostos (Stufflebeam & Shinkfield, 1995).

No que se refere à avaliação de processo, que acompanha o modo de desenvolvimento do desenho de projeto, quer em termos globais, quer nos aspetos pontuais (Monteiro, 1996), é essencial vermos refletida a congruência do que foi planeado na ação propriamente dita, i.e., o alcance dos objetivos delineados, a pretensão da finalidade e a obtenção dos resultados previstos. Também aqui são ainda analisados os modos de participação dos seus intervenientes, e como estes experienciaram as ações desenvolvidas (Stufflebeam & Shinkfield, 1995).

Por fim, a avaliação de produto permite-nos distinguir as diferenças entre as metas definidas inicialmente, das que se alcançaram efetivamente, permitindo analisar as mudanças nos seus intervenientes e respetiva realidade social (Stufflebeam & Shinkfield, 1995).

Posto isto, sentimos que, ao longo deste processo de avaliação ininterrupto e integrado, ao incorporar-se a investigação/intervenção, os saberes de ambos, intervenientes e investigadora, prevalecem, pois estes dialogam e interligam-se, possibilitando a construção de estratégias e conhecimentos transformados em práticas assumidas de forma autónoma, livre, respeitadora e consciente, potenciando aos intervenientes um saber viver, com a melhor qualidade de vida possível (Santos, 1987).

CAPÍTULO 2 – ESPAÇO E TEMPO DA REALIZAÇÃO DO PROJETO: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

No âmbito do projeto desenvolvido num Centro de Atividades dos Tempos-Livres (CATL), a análise da realidade decorreu da observação participada do quotidiano, com todos os envolvidos, desde a diretora e coordenadora técnica (DTCP) e a equipa pedagógica (EP), aos adolescentes e crianças, bem como alguns dos encarregados de educação. De forma a mantermos o anonimato da entidade e dos seus envolvidos, não serão mencionados nomes ou endereços eletrónicos, ou exposta qualquer documentação formal, regulamentos internos, projeto educativo e demais documentação, quer seja em anexos ou nas referências. Importa referirmos que, a informação obtida sobre o contexto e respetivos atores sociais, advém de conversas intencionais, entrevista e da consulta e análise de diversos documentos expostos na própria instituição ou divulgados via internet, como por exemplo, o site oficial da instituição. Foram ainda realizadas pesquisas teóricas adicionais, por forma a fundamentarmos as reflexões e inferirmos as respetivas práticas.

2.1. CENTRO SOCIAL

O Centro Social (CS) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, fundada em 1978. Outrora este CS era constituído apenas por uma sala de Atividades de Tempos-Livres (ATL) com dimensões reduzidas, frequentada somente por vinte e cinco crianças do 1.º ciclo. No sentido de continuar a oferecer serviços melhorados à comunidade circundante, o CS, com sede numa freguesia do concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto, celebrou o primeiro acordo de cooperação com o Centro Distrital da Segurança Social do Porto a 3 de novembro de 1985. Ao longo do tempo, dado o aumento da procura, não só da própria comunidade envolvente, mas

ainda de freguesias adjacentes, resultado de um aumento significativo de adolescentes e crianças, o CS sofre alterações estruturais profundas, inaugurando-as a 28 de setembro de 2002, dando continuação à estrutura já existente. Com capacidade para 210 pessoas: bebés, crianças e adolescentes, o CS conta com a comparticipação e cofinanciamento do Centro Regional de Segurança Social do Porto, o que permite dar resposta integrada em termos sociais, no atendimento à infância e juventude, nomeadamente, com as valências de creche, jardim-de-infância e CATL. O CS, conforme informação retirada do seu site oficial, presta os seus serviços às pessoas que o frequentam de modo gratuito ou remunerado, dependendo do regime porcionista, de acordo com a situação económico-financeira das famílias. O valor a pagar ao CS é calculado através de um procedimento formal, que inclui uma entrevista e o cálculo com referência a tabelas de comparticipação, elaborados em conformidade com as normas legais aplicáveis e com os acordos de cooperação celebrados com os serviços oficiais competentes.

O CS visa promover uma educação que fomente o desenvolvimento global e harmonioso de adolescentes e crianças, refletindo-se na formação de carácter, personalidade e cidadania das mesmas. Estes fatores são considerados essenciais no favorecimento do bem-estar físico e emocional destes adolescentes e crianças, contribuindo para um envolvimento integrado e adequado dos mesmos na própria comunidade, como é referido no site oficial da instituição. O CS rege-se por quatro pilares basilares, nomeadamente comunitário – defendendo a interação e coparticipação entre o CS e a família; organizacional – ao procurar manter/melhorar a qualidade dos espaços interiores e exteriores do CS; ecológico – fomentando comportamentos que visam a defesa do ambiente; e curricular – pela corresponsabilização da família no processo de aprendizagem dos educandos, e pelo investimento na formação contínua e melhorada da própria equipa. Estes pilares são defendidos pela direção do CS que assume a instituição como uma “comunidade escolar”.

Mediante uma análise destes quatro pilares, ainda no domínio dos pilares basilares de uma instituição com âmbito da deste CS, Macedo (1998) defende que um CATL deve

favorecer a comunicação e relação entre “a família, a escola, a comunidade” (p.8) e o próprio centro, procurando valorizar e rentabilizar ao máximo os recursos disponíveis no meio. Também neste sentido, deve procurar manter parcerias com a comunidade e outros estabelecimentos de ensino, no sentido de partilhar responsabilidades (Macedo, 1998). Desta forma, observamos que o estabelecimento de novas parcerias e a rentabilização dos recursos existentes na comunidade são aspetos que devem ser considerados a melhorar neste CATL.

Posto isto, consideramos importante fazer uma breve alusão no que respeita à caracterização dos órgãos sociais, valências e recursos humanos do CS, bem como perceber um pouco o meio envolvente que o rodeia.

2.1.1. Órgãos sociais

Após a reunião com a DTCP, e tendo ficado acordado a partir desta que a valência onde se desenvolveria o projeto seria o CATL, discutiram-se, junto com a educadora de infância e a professora dessa valência, os procedimentos para a viabilização do projeto. Depois desta reunião inicial, à medida que se estabelecia um maior contacto e se aprofundava o conhecimento acerca do contexto, foi necessário recolhermos informação que esclarecesse dados advindos da documentação formal, por exemplo, no organigrama institucional exposto à entrada e o conhecimento efetivo dos espaços e designações do CS e do respetivo CATL. Esta recolha de informação resultou na elaboração de um organigrama do CS (ver apêndice A) apreciado e retificado pela DTCP. Neste organigrama observa-se que a direção é tida como o órgão máximo da organização, que é constituída por quatro membros - presidente, vice-presidente, secretário e tesoureiro, sendo nomeada por uma assembleia geral e administrada por um conselho fiscal, ao qual compete gerir e representar pública e legalmente o CS e apresentar o relatório de contas do exercício anual. Para além disso, tem como função

nomear uma coordenadora, delegando nesta pessoa o poder e responsabilidade na gestão técnica e pedagógica do CS.

A DTCP encerra em si funções que se relacionam com assuntos técnicos, de gestão financeira e administrativos, nomeadamente, elaborar o relatório de contas, o orçamento e programa de ação para o ano seguinte; assegurar a organização e funcionamento de serviços nos termos da lei; organizar o quadro de pessoal, contratar e gerir o pessoal do CS; zelar pelo cumprimento da lei, garantindo o emprego dos direitos dos seus utilizadores. Além destes, a DTCP assume também funções no âmbito pedagógico-educativo, i. e., cumprimento das políticas segundo o Ministério da Educação e Instituto da Segurança Social, garantir a concretização do projeto educativo estabelecido, bem como assegurar o pleno funcionamento das estruturas educativas propostas e atividade dos seus profissionais. Na secretaria do CS, a funcionária desempenha a função de apoiar, não só em termos de gestão administrativa, mas também de mediar a comunicação entre todos os órgãos, valências e profissionais.

2.1.2. Valências e recursos humanos

O CS divide a sua intervenção em três respostas sociais referentes à infância e juventude, designadamente as valências da Creche - que corresponde à sala do berçário e mais quatro salas para bebés até aos dois anos; do Jardim-de-Infância - composta por quatro salas, para crianças com idades compreendidas entre os três anos, até à idade pré-escolar; e, do CATL - que será abordado em pormenor no subcapítulo 2.2. Relativamente aos recursos humanos, mediante a análise de documentação, corroborada com observação participada, o CS possui uma DTCP; uma funcionária administrativa; 10 educadoras; 12 ajudantes de ação educativa; uma professora do 1.º e 2.º ciclo; bem como três professoras responsáveis pelas AECs: a de dança, a de inglês e a de expressão dramática; uma cozinheira; uma ajudante de

cozinha; três ajudantes de serviços gerais; um funcionário que desempenha função de servente e de manutenção do edifício e jardins; e um motorista.

2.1.3. Espaços físicos

Quanto aos espaços físicos, segundo conversas intencionais com uma das ajudantes de ação educativa, as instalações mantêm-se desde a sua inauguração. Assim, o CS é composto estruturalmente pelo rés-do-chão, onde se encontram a secretaria, o berçário e as três salas de creche, a copa de leite, a cozinha, o refeitório e uma sala de jardim-de-infância; no piso -1 podemos encontrar a lavandaria, o polivalente, duas casa de banho e uma sala de jardim-de-infância; no piso -2 existe a sala do ATL, a sala de estudo, uma dispensa, três wc's e duas salas do pré-escolar, que pertencem à valência de jardim-de-infância; ainda no piso – 2 no exterior, existe um compartimento, designado como a “casa das máquinas” e duas garagens. Por fim, no piso -3 a sala de informática. Nos espaços exteriores existe um campo de futebol, denominado por todos como “ringue”, e um parque infantil. Ambos os locais são ladeados por jardins e um riacho, que se encontra devidamente protegido. Importa referir que, quer o campo de futebol, quer o anfiteatro, fazem parte das instalações do Teatro Amador, uma entidade independente do CS. Pelo facto desta mesma entidade ser dirigida pelo mesmo presidente, estas instalações são cedidas ao CS.

Curiosamente, os responsáveis pelo Teatro Amador foram os mesmos do CS. Isto porque, a direção que gere o teatro foi a impulsionadora e cofundadora do CS. Atualmente, a direção do teatro cede os seus espaços exteriores e o anfiteatro onde o CS organiza as suas festividades, como por exemplo, a festa do Natal, o sarau das atividades extracurriculares (AECS), o desfile de moda, cedendo-o também semanalmente à valência do CATL, para que a professora da AEC de expressão dramática dinamize as sessões. Para além disso, este anfiteatro é colocado ao dispor

de outras companhias de teatro, que são convidadas pelo CS, para que as crianças, adolescentes e profissionais possam usufruir de peças de teatro a um custo reduzido.

2.1.4. Comunidade

Sobre o meio envolvente, o centro desempenha um suporte social à própria comunidade que o circunda, isto porque a freguesia onde se situa, caracteriza-se por ser uma vila, onde atualmente predominam os setores da indústria e da construção civil, que sucederam à moagem de cereais. (informação retirada do site oficial da junta de freguesia). Com cerca de 6000 mil habitantes, segundo os censos de 2011, a vila possui largos espaços verdes para os mais variados momentos de lazer, e detém uma dinâmica social e cultural diversa, em áreas como, o teatro, a música e o desporto. Independentemente de existirem inúmeras associações frequentadas pelos adolescentes e crianças do CS, apenas alguns protocolos foram efetivados com as mesmas (informação retirada do site oficial do CS).

2.2. CENTRO DE ATIVIDADES DOS TEMPOS LIVRES (CATL)

Tal como anteriormente referido, a valência do CATL foi a primeira a surgir enquanto resposta do CS, em 1978. O acordo de cooperação com a Segurança Social foi estabelecido, a 3 de novembro de 1985, com a sua última atualização a 11 de setembro de 2008. O CATL destina-se a desenvolver e a proporcionar atividades lúdico-pedagógicas a crianças a partir dos 6, até aos 13 anos (e/ou 7.º ano de escolaridade), nos períodos fora do horário das responsabilidades escolares, de acordo com os princípios e normas estabelecidos pelo Instituto de Segurança Social, I.P (2016). Nomeadamente, o mais recente, Decreto-Lei nº33/2014, de 4 de março, que define o

regime jurídico de instalação, funcionamento e fiscalização dos estabelecimentos de apoio social geridos por entidades privadas, estabelecendo o respetivo regime contraordenacional; entre outros (informação retirada do site oficial do CS).

Segundo informação oficial do site, o CATL, após remodelação a 28 de setembro de 2002, presta os seus serviços e desenvolve as respetivas atividades mediante duas vertentes integradas, por um lado a educativa-pedagógica, e por outro a sociofamiliar. A primeira visa potenciar o desenvolvimento integral de cada criança e adolescente, quer ao nível pessoal, quer ao nível social, estimulando-os nas dimensões: emocional, cognitiva, comunicacional, social e motora, através de práticas e ações intencionais, estruturadas e organizadas. A segunda, considera não só o cuidado e satisfação das necessidades básicas e funcionais, mas principalmente a colaboração, partilha de informação e agilização de meios e serviços inerentes à sua vertente de retaguarda familiar (informação retirado do site oficial do CS).

Em termos de instalações, o CATL situa-se no piso -2. No entanto, como o CS é um edifício de estrutura desnivelada, por se encontrar geograficamente num vale, o CATL acaba por usufruir de luz solar direta e também de uma entrada direta pelo acesso transversal à rua principal. A valência do CATL, segundo o seu regulamento interno, funciona desde as sete horas da manhã às dezanove horas e trinta minutos, de segunda a sexta-feira. No entanto, este horário completo só se verifica em tempo de pausas letivas. Durante o ano letivo, o CATL funciona desde as 13h30m da tarde até às 19h30m. Isto por que os horários escolares das crianças por norma são até às 16h, todos os dias. Mas no caso dos horários dos adolescentes, existe uma maior diversidade sendo que, este ano, para além de todos terem aulas da parte da manhã, grande parte dos pré-adolescentes/adolescentes (13), com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, têm três tardes sem aulas (segundas, quartas e sextas). Sendo que os restantes pré-adolescentes/adolescentes (8), com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, possuem horários mais preenchidos.

O CATL é composto então por duas salas: a de estudo e a do ATL, uma dispensa, três instalações sanitárias, uma de adultos e duas para os adolescentes e crianças, e a sala de informática, que fica no piso -3. No entanto, as restantes instalações são

comuns nomeadamente, a cantina/refeitório, o polivalente, a ludoteca, os espaços exteriores: campo de futebol, parque infantil e respetivos jardins, e as instalações do Teatro Amador. Relativamente à sala de acolhimento e do prolongamento, estas são afetas especificamente à valência do jardim-de-infância, pois são salas dos dois e/ou três anos, que só são utilizadas pelos elementos do CATL aquando da junção de adolescentes e crianças em determinados períodos (específicos da manhã e da tarde), que tem a ver com a gestão horária dos recursos humanos (horário das funcionárias).

No que se refere aos horários, foi necessário compreender a sua complexidade, uma vez que as crianças e os adolescentes frequentam estabelecimentos de ensino diferentes. No que se refere às crianças, com idades compreendidas entre os seis e os nove anos, estas encontram-se distribuídas por três escolas do 1.º ciclo do ensino básico, já os adolescentes encontram-se distribuídos por dois estabelecimentos escolares do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. Através do acompanhamento das rotinas diárias, quer em tempo letivo escolar, quer nas pausas escolares, de conversas intencionais e de observação participada pudemos, perceber que existiam diariamente as seguintes rotinas, 1) quando chegam ao CATL os adolescentes são direcionados para a sala de estudo, onde realizam os trabalhos de casa (TDC) e estudam, sendo acompanhados quer pela professora, quer pela educadora de infância, que os apoiam nestas mesmas tarefas, exceto às sextas-feiras, dia este estipulado como de descanso ou livre, visto que no entender da EP, os adolescentes têm todo o fim-de-semana para a realização das mesmas. 2) Caso não tenham que realizar as tarefas escolares, podem usufruir de tempos de lazer, que tanto decorrem nos espaços exteriores, como nos interiores, sala de ATL e polivalente. No entanto, o polivalente, onde os adolescentes e as crianças gostam de jogar futebol aranha, por norma só estava disponível a partir das 16h30/17h, uma vez que as crianças da valência do jardim-de-infância fazem uso deste até a essa hora. Já a sala de ATL, é composta pelas diferentes áreas temáticas, nomeadamente: a de informática (onde os adolescentes jogam nos computadores - 2); os “cantinhos” de leitura, de expressão plástica, de pintura, dos brinquedos e de jogos didáticos. No meio da sala do ATL, existe ainda um espaço que permanece amplo, para quando a EP, os adolescentes e as crianças se sentam em grande grupo. A partir

das 16h15/16h30, é a hora de lanche, sendo que por norma se realiza na cantina. Depois do lanche existe de novo a realização das tarefas escolares, mas agora direcionadas para crianças do primeiro ciclo e/ou adolescentes, caso o tempo antes do lanche não tenha sido suficiente. No caso dos adolescentes e crianças que já tenham terminado as suas tarefas escolares, utilizam este tempo das 16h45 até às 18h10, tanto para o exercício das atividades extracurriculares (AECS) e, como para tempo de lazer. Por fim, por volta das 18h/18h10, a EP reúne os adolescentes e crianças em grande grupo na sala de ATL, sentados no chão em roda, onde por vezes se discute algum assunto que surja ou se comemore. Outras vezes, a EP opta apenas por encaminhar os adolescentes e as crianças que usufruem do transporte para irem para os seus lares, enquanto os restantes sobem por volta das 18h25/18h30 com uma das ajudantes de ação educativa para a sala do prolongamento, onde permanecem até às 19h30, ou até os encarregados de educação chegarem. Para além das tarefas escolares, os adolescentes veem três dias da sua semana acrescidos com mais uma hora dedicada às AECS.

Em tempo letivo, era evidente a falta de harmonização dos horários, i.e., existia um desequilíbrio na conciliação entre a realização das tarefas escolares, as AECS e os tempos de lazer, fazendo com que durante a semana, existissem dias, como a terça, quarta e quinta, tão sobrecarregados com tempos dedicados ao estudo e às AECS, que não havia espaço no horário dos adolescentes para o tempo livre, comparativamente à segunda e sexta-feira. Por conseguinte, a sobrecarga evidenciada no quotidiano dos adolescentes constituiu um constrangimento inicial, aos adolescentes e EP, segundo os seus discursos, que reiterava existir uma prevalência dos tempos de estudo e de AECS, face aos tempos de lazer. Estes factos pareceram-nos exigir maior capacidade de mediar a organização de tempos e espaços, de modo a que os adolescentes pudessem usufruir de rotinas menos sobrecarregadas em alguns dias da semana, e de mais espaços e tempos para o exercício livre de brincadeiras e interações. Por outro lado, era nossa preocupação que o desenvolvimento de um projeto que procurasse responder a estas necessidades não viesse agravar esta sobreocupação do tempo e,

simultaneamente, não colocasse em risco o sucesso escolar dos adolescentes, bem como o seu direito aos tempos de lazer no CATL.

2.2.1. Equipa Pedagógica do CATL

No que se refere à equipa pedagógica (EP) do CATL, tal como se pode verificar no apêndice B, a mesma é composta por uma educadora de infância, uma professora e duas ajudantes de ação educativa. Através das conversas intencionais com cada profissional do CATL e da observação, foi possível construir a presente caracterização.

A educadora de infância, com vinte e cinco anos de casa iniciou o seu percurso no CS em 1991, como ajudante de ação educativa. Por forma a melhorar as suas práticas, e pelo sentimento acrescido com o contacto com as crianças, decidiu investir em termos profissionais, tirando a licenciatura como Educadora de Infância em 2015, cujas funções desempenha atualmente no CATL. No que respeita às suas funções no CATL, foi possível observar que a educadora de infância detém em si o papel responsável nas tomadas de decisão do CATL e durante o ano letivo, tal como a professora, permanece a maior parte do tempo na sala de estudo. Somente nas pausas letivas passa mais tempo com os adolescentes, acompanhando-os na realização das atividades, previamente planificadas nestas pausas. Tal como acontece com uma das ajudantes de ação educativa, esta educadora de infância permanece da parte da manhã na valência da Creche, descendo para o CATL a partir das 15h.

Relativamente à professora (do 1.º e 2.º ciclo), desempenha funções no CATL há cinco anos (ver apêndice B). Prioritariamente, dá apoio às crianças e adolescentes nas tarefas escolares e, por isso, passa grande parte do ano letivo na sala de estudo. Contudo, esta professora detém, tal como a educadora de infância, uma postura diretiva na própria valência, ou seja ambas são responsáveis pela planificação das atividades/do quotidiano.

Quanto às ajudantes de ação educativa, ambas detêm formação nesta área. A mais antiga trabalha no CS há quinze anos. Dada a rotatividade das profissionais nas valências, encontra-se a desempenhar funções no CATL pela terceira vez. Com o 12.º ano de escolaridade concluído através do processo de validação e certificação de competências profissionais, e formada pelo centro de novas oportunidades de formação profissional do setor terciário do Porto (2008/2009) na área de ação educativa (ver apêndice B). No CATL, esta ajudante de ação educativa tem como funções ir buscar as crianças às escolas nos diferentes horários, e acompanhar o motorista no transporte quando dos adolescentes. Dentro do CATL, permanece com os adolescentes e as crianças nos diferentes espaços, é responsável pela execução das tarefas indicadas, quer pela professora, quer pela educadora de infância, como por exemplo, aquelas realizadas em épocas festivas, como a prenda do dia do pai, em que as ajudantes de ação educativa ajudaram os adolescentes e as crianças na construção do porta-chaves. No final do dia é quem fica no horário do prolongamento. Denota-se, em conversa com esta ajudante de ação educativa, que, apesar de desempenhar um papel de execução de tarefas, sente que as suas funções devem ser diferenciadas das que pratica noutras valências. A mesma confessa que estar no CATL “é muito diferente das outras valências...”, sente a necessidade de atividades criativas, pois as crianças desta valência são muito diferentes das outras. Esta ajudante comenta ainda que “...são crianças bastante difíceis a nível de comportamento, por isso é importante organizar o espaço de modo a que este faça sentido para elas, ou seja, elas devem compreender e participar nesta organização, proporcionar um desenvolvimento adequado ao ritmo próprio de cada educação... O tempo e espaço, e a sua articulação, devem adequar-se às necessidades específicas, para que os educandos se desenvolvam global e integralmente. É necessário que as crianças tomem conhecimento da rotina de forma a conseguir prever os acontecimentos que virão a seguir, com esta atitude fortalecem a capacidade de visionar o que desejam realizar antes de o fazer, e não no sentido de os estar constantemente a obrigar...aqui não existem dias ideais, uns dias melhores do que outros...” (ajudante da ação educativa I).

Quanto à segunda ajudante de ação educativa, também se encontra a desempenhar funções no CATL. No entanto, passa grande parte do dia, também a desempenhar funções de ajudante de ação educativa na valência da Creche, descendo somente por volta das 16h30 da tarde, desempenhando funções muito idênticas às da colega, durante as duas horas diárias. A sua presença no CS é muito recente, cerca de dois anos (2015), sendo que no primeiro ano exerceu funções de ajudante de serviços gerais (ver apêndice B).

Relativamente à diretora técnica e coordenadora pedagógica (DTCP), que supervisiona esta EP (não faz parte desta), com 47 anos de idade, desempenha funções no CS há 25 anos, sendo que os primeiros vinte anos foram como educadora de infância, e só então, em 2012, aceita o convite da Direção do CS para ser DTCP, mantendo-se atualmente no exercício de tais funções (julho de 2017). Face à diversidade e complexidade que estes cargos acarretam, a mesma confessa que é “metódica”, mas “flexível”, no sentido em que tem “tudo agendado no telemóvel com lembretes, com tudo” e se organiza da seguinte forma: “a parte da manhã estou a trabalhar no trabalho técnico, porque é necessário mandar emails, responder às reuniões, e da parte da tarde, trabalho um bocadinho a parte pedagógica, a partir das 14h/14h30. Faço reuniões com as educadoras de infância, organizo o trabalho pedagógico, avalio atividades do projeto, que elas estejam a desenvolver. A parte da tarde é mais pedagógica e a parte da manhã é mais técnica.... Quando tenho que fazer alteração, que de tarde é técnico, de manhã faço o pedagógico e depois de tarde faço técnico, pronto” (ver apêndice C- transcrição da entrevista).

Apesar de existir no CS uma organização hierárquica formal, onde verificamos a emissão de normas gerais a que todos devem obedecer (Júnior & Lima, 2010), ao longo do contacto com este contexto foi possível observar que a DTCP delegava à educadora de infância e à professora as tomadas de decisão. Deste modo, estas profissionais, apesar de receberem ordens de quem se encontra hierarquicamente a um nível superior possuem liberdade na execução das ideias que apresentam, concretizando-as com todos os envolvidos no CATL. Verificámos então, tal como referem Bernardo, Garcia, Lopes e Pimentel (2001) que, por vezes, a coordenação do trabalho se fazia sob

processo de ajuste mútuo, que proporcionava um ambiente que conciliava, escuta e considerava as percepções da educadora de infância e da professora, apesar das mesmas permanecerem sujeitas a normas estipuladas pela direção, permitindo-lhes colocar em prática as abordagens de cada uma, procurando assim solucionar problemas.

Contudo, nem sempre se podia observar esta mesma flexibilidade na gestão das funções entre os elementos da EP, cujas práticas tendiam, por vezes, a ser bastante hierarquizadas, na medida em que a professora e a educadora de infância tomavam as decisões e as ajudantes de ação educativa as executavam, tendendo a contrariar os princípios e vantagens de se trabalhar em equipa, tal como referido por McGonigel, Woodruff e Roszmann-Millican (1994). Segundo os mesmos autores, o trabalho em equipa tem como objetivo juntar e integrar competências dos seus diferentes elementos, para que aprendam e trabalhem em conjunto, por forma a atingir objetivos comuns, tornando mais eficaz e abrangente as atividades/intervenção a desenvolver. Deste modo, pareceu-nos existir a necessidade de que estes mesmos elementos da EP adotassem entre si estratégias mais colaborativas e cooperativas nas suas interações, transpondo essas mesmas atitudes nas suas práticas e posturas, quando interagissem com os adolescentes. Por outro lado, a partir da nossa observação no quotidiano do CATL, assistimos a discursos entre a EP e os adolescentes, pouco convidativos ao consenso e negociação, e pautados por tons elevados, ao invés do fomento de momentos mais abertos e flexíveis de debate e discussão, identificando-se, por isso, a possibilidade de intervir sobre as formas de comunicar e interagir, não só entre elementos da EP, mas entre estes e os adolescentes e crianças, para formas de comunicação mais positivas, claras e assertivas.

2.2.2. Adolescentes do CATL

A delimitação etária da adolescência constitui uma dificuldade que se coloca na conceptualização desta fase do desenvolvimento (Monteiro & Ribeiro dos Santos, 2005), marcada por mudanças que podem iniciar-se mais ou menos precocemente, em função do sexo e do contexto cultural (Palacios & Oliva, 2004). Perspetivando o desenvolvimento como um processo evolutivo contínuo, e considerando que havia mais aspetos em comum do que divergências nos interesses, formas de estar, lazer e dificuldades identificadas, designamos como adolescentes os membros do CATL com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos e que frequentavam os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Como se pode verificar na informação no apêndice D, que nos dá conta de uma caracterização muito geral dos adolescentes, que se constituem num grupo de vinte e um elementos, em que cinco são raparigas e dezasseis são rapazes, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Se os distribuirmos pelos anos letivos temos então, doze adolescentes do 5.º ano, cinco do 6.º ano e quatro do 7.º ano, que frequentam duas escolas diferentes do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Apesar de frequentarem o mesmo ano letivo (5.º, 6.º ou 7.º), existem adolescentes de diferentes turmas. Os adolescentes do 5.º e 6.º ano têm três tardes livres (segundas, quartas e sextas), chegando ao CATL por volta das 14h30/15h15. Já os adolescentes do 7.º ano têm os seus horários mais preenchidos. Outro dado tem a ver com o facto de que, dos vinte e um adolescentes, nove frequentam o CS desde a valência do jardim-de-infância, e os restantes se encontram no CATL há pelo menos um ou dois anos.

Tal como já foi referenciado no ponto um deste capítulo, o tempo livre disponível torna-se reduzido, face às rotinas existentes durante o ano letivo, sendo este facto corroborado nos discursos dos adolescentes como um aspeto bastante negativo e por vezes intolerável. Isto porque segundo os mesmos, o que acontece, é que é dada prioridade às tarefas escolares que, contudo, são consideradas como fator relevante por todos os atores: adolescentes, EP e os encarregados de educação.

Quanto à prioridade que é dada na realização das AECS, esta é sentida pela EP e pelos encarregados de educação como relevante e de comprometimento, mais do que pelos adolescentes que as frequentam, visto que, segundo a nossa observação e os

discursos dos adolescentes, estes não se identificam com as mesmas, havendo dias em que referiam sentirem-se bastante cansados e sem vontade de participar. O mesmo acontece com a comemoração das festividades, como por exemplo o dia da mãe, do pai, do Magusto, do Halloween, do Natal, do Carnaval, do dia dos afetos, a semana da família, entre outros. Apesar dos adolescentes considerarem estas festividades importantes, percebemos que existia em alguns adolescentes a falta de interesse e a expressão de um sentimento de frustração, pois não viam o seu tempo livre a ser priorizado, como acontecia com a realização de todas as outras atividades.

Desta forma, questionámos em que medida as atividades desenvolvidas no CATL emergiam do conhecimento consciente e da decisão autónoma dos adolescentes, ou se efetivamente as atividades planeadas e realizadas apenas pretendiam corresponder a uma calendarização rotineira, ausente de sentidos e significados, com os quais os adolescentes pudessem identificar-se. Contudo, apesar de, em tempo de pausas letivas (férias de Natal, de Carnaval e da Páscoa), existir mais tempo livre, provocava um sentimento de insatisfação, por “não terem nada que fazer”. Algo que também era manifestado recorrentemente no discurso das profissionais da EP, “vocês são uns insatisfeitos, se vocês têm algo programado, vocês queixam-se que não têm tempo livre, mas quando vocês o têm, vocês queixam-se à mesma que não têm nada para fazer...”. Procurámos refletir sobre este aspeto e pensámos no quanto estas crianças e adolescentes poderão estar desabitoados de brincar, de se mover livremente em espaços e tempos não organizados e não regulamentados. Daí questionarmos a EP, acerca da necessidade de planificar quer o tempo letivo, quer o tempo das pausas letivas, de uma forma mais harmoniosa, para que se consiga conciliar tarefas escolares, as AECS e/ou outras atividades lúdico-pedagógicas, que deverão ir ao encontro generalizado dos gostos e interesses dos adolescentes, não esquecendo de se privilegiar o seu tempo livre.

No que se refere à frequência diária dos adolescentes nas pausas letivas do CATL, esta variava entre quatro a oito adolescentes. Quanto que a maioria tinha a possibilidade de ficar ou em casa de pessoas vizinhas conhecidas, ou de primos, ou de

avós, ou outros centros de estudo e/ou havia alguns encarregados de educação, que nos seus dias de folga preferiam passar o dia com os seus educandos.

Relativamente aos dias em que ocorrem as AECS, as rotinas intensificam-se. Por exemplo, às terças, os adolescentes chegam por volta das 15h15, realizam as tarefas escolares até às 16h15, e por vezes lancham na sala do ATL, pois às 16h30 têm expressão dramática, até às 17h. Como o grupo é demasiado grande, pois todos os adolescentes participam nesta AEC que é gratuita, o grupo é então dividido em dois, e desse modo os restantes adolescentes realizam a atividade das 17h às 17h30. Quando terminam a sessão de expressão dramática, caso não tenham que continuar os seus estudos, podem gozar do seu tempo livre. O mesmo acontece à quarta com a AEC de inglês, e à quinta com a AEC de dança. É de realçar que grande parte do grupo não tem estas duas AECS, apenas cinco adolescentes frequentam a de dança, e nove adolescentes o inglês (ver apêndice D). À sexta-feira, pelo facto de não se fazer as tarefas escolares, a DTCP realiza com os adolescentes sessões de meditação e/ou ioga entre as 15h30 e as 16h30. Depois da sessão, lancham e só depois gozam de tempo livre. Mediante a nossa observação aquando os adolescentes frequentavam estas AECS, prendeu-nos a atenção a forma como estes participavam, revelando nas suas posturas, comportamentos e discursos que expressavam cansaço, falta de interesse, de empenho e de iniciativa, alguma inércia e insatisfação, distração e atitudes impulsivas, impedindo que se escutassem uns aos outros, interrompendo consecutivamente os adultos responsáveis de falar, o que nos fez refletir sobre a forma como juntos, a ES, a EP e os adolescentes, poderíamos amenizar estes aspetos nas relações construídas.

Relativamente à forma como passam o tempo, durante o ano letivo dentro da sala do ATL, os adolescentes preferem jogar no computador e/ou jogar pingue-pongue; no polivalente, quando está desocupado, o que por norma só acontece depois da hora do lanche, gostam de jogar futebol aranha. Nos espaços exteriores gostam de jogar futebol no “ringue”, não privilegiando os jardins, repletos de espaço e sombra e onde se encontra o parque infantil.

No que respeita a aspetos menos positivos no CATL, que foram sendo evidenciados nas observações participadas e no manifesto latente dos discursos dos diferenciados sujeitos, no que concerne aos adolescentes, os mesmos apontam “tudo o que os faça não ter tempo para brincar e jogar” (CR), sobretudo quando se veem atolados de tarefas escolares, e terem ainda que realizar as AECS; terem que cumprir algumas regras, como por exemplo, não poderem usar o telemóvel para jogar durante o ano letivo (só nas pausas letivas); terem de fazer silêncio na hora do lanche ou quando se reúnem em grande grupo; dos conflitos existentes, como por exemplo os que acontecem no “ringue”; e do barulho perturbador que por vezes existe na sala de estudo, causado por alguns adolescentes. Mediante a escuta destes diálogos e daquilo que foi observado no seu quotidiano, consideramos que existe, a carência de estratégias mais eficazes, adotadas pela EP em conjunto com os adolescentes, para a resolução de conflitos, visto que as utilizadas, por vezes, não funcionam, causando situações de maior atrito entre os adolescentes e a EP, como por exemplo, quando as profissionais utilizam um tom mais agudo nos seus discursos. Além disso, há alturas em que se exige aos adolescentes que andem em fila pelos corredores do CS e, nessa altura os mesmos não respeitam regras de cidadania/civismo para com outras crianças da valência do jardim-de-infância, impedindo-os de passar, não em tom de brincadeira com estas, mas por vezes com intenção menos positiva.

Pareceu-nos então necessário que a EP estabeleça, junto dos adolescentes, regras que permitam um convívio mais saudável, quer entre os elementos que compõem o CATL, quer entre estes e a restante população do CS. Daí parecer-nos importante desenvolver com os adolescentes estratégias para promover a capacidade de escutar, e de aceitar perspetivas diferentes das suas, bem como conseguirem desenvolver um maior nível de sensibilidade e de cuidado para com o outro, e uma maior capacidade de empatia para com os seus pares e elementos da EP. Isto porque, eram visíveis frequentes discussões entre os adolescentes, mesmo quando defendiam a mesma perspetiva acerca de uma dada situação, uma vez que não conseguiam escutar-se uns aos outros, falando todos ao mesmo tempo, interrompendo os discursos. Alheios na questão da utilização dos espaços exteriores, era visível o desagrado de alguns

adolescentes, através dos seus constantes discursos tempestuosos e conflituosos, por terem que dividir o campo de futebol, com as crianças do jardim-de infância. Além disso, o facto de os adolescentes não respeitarem as dificuldades sentidas na realização dos trabalhos de casa, fez notar a ausência de entreatajuda e de corporativismo. E de por vezes, quando as profissionais por alguma razão pediam ajuda na realização de alguma tarefa, serem sempre os mesmos adolescentes a disponibilizarem-se a auxiliar e a serem solidários, os outros, a maior parte das vezes negavam-se, e quando ajudavam, tendia a ser no sentido de serem posteriormente recompensados.

Quanto aos aspetos que considerados mais positivos no CATL, foi perceptível, quer nos discursos da EP, quer nos discursos dos adolescentes, ser o tempo de pausas letivas. Isto porque havia uma maior predisposição, quer da professora, quer da educadora de infância no acompanhamento dos adolescentes nas atividades, na escuta e partilha de ideias e conversa com os adolescentes e também porque podiam usufruir de mais tempo livre. Em relação aos adolescentes estes sentiam ter mais tempo para brincar e para jogar, visto poderem trazer para o CATL, os seus telemóveis e tablets, que lhes permitiam ouvir as suas músicas e cantores preferidos, e jogar os seus jogos prediletos, bem como trazerem jogos de mesa que não existiam no CATL (ver apêndice D).

Outro aspeto muito apreciado pelos adolescentes era poderem sair do CATL, visitando outros lugares, outras pessoas e coisas diferentes, que não conheciam. No entanto, de acordo com a EP as saídas são dificultadas pela falta de recursos económicos. Os únicos fundos que existem são dos próprios encarregados de educação, o que os sobrecarregava. Ao questionar a EP acerca das parcerias referidas em documentos oficiais do CATL, a equipa refere que estas não se evidenciam na realidade, à exceção da parceria com o banco alimentar e as parcerias formais, como a Junta de Freguesia e a Câmara Municipal. Relativamente aos contactos que o CATL mantinha na comunidade, as profissionais responderam que só existiam quando havia comemorações no CS. No que diz respeito ao contacto com pessoas de gerações diferentes das do CATL, como por exemplo pessoas de um lar ou centro de dia,

eventualmente poderia ser algo a desenvolver durante as pausas letivas, visto que existia um a cinco minutos a pé do CS.

Perante estes fatores, questionámos à EP e adolescentes, se não seria importante promover a participação ativa do CATL na comunidade, com o intuito de permitir uma maior abertura e o estabelecimento de relações positivas entre ambos. Para isso seria necessário fomentar parcerias com a comunidade, podendo-se desse modo usufruir dos recursos existentes, de forma a aumentar a sustentabilidade do CATL, bem como estimular entre os próprios adolescentes e pessoas de diferentes gerações, formas de convívio passíveis de potenciar um maior sentimento de solidariedade e comportamentos e atitudes de cidadania, culminando na intensificação de laços com a comunidade. Apesar de ambos demonstrarem a extrema importância em potenciar este recurso (a comunidade envolvente), havia uma maior disponibilidade e interesse em explorar esta vertente por parte dos adolescentes, visto que a disponibilidade dos elementos da EP era bastante condicionada devido ao cumprimento das rotinas do CATL.

2.3. AVALIAÇÃO DO CONTEXTO: PROBLEMAS, NECESSIDADES, RECURSOS E POTENCIALIDADES

Neste capítulo serão apresentados os problemas e necessidades identificados na realidade (ver apêndice E- Quadro 1), fragilidades estas que foram refletidas tendo em conta os recursos e potencialidades do contexto e dos atores sociais. A partir da observação participada no contexto, e de forma dialogada com os adolescentes e a EP, foi possível evidenciarmos as circunstâncias que estavam por detrás dos problemas percecionados, bem como reconhecemos as necessidades subjacentes a estes; procurando colmatá-las, utilizando os recursos disponíveis no CATL.

Um problema identificado foi a existência de um desequilíbrio entre os tempos de estudo, o tempo dedicado às AECS e os tempos livres (1), que era constantemente

apontado pelos adolescentes: “nunca há tempo para podermos brincar”. A EP, face a estes discursos, procurava fazer ver aos adolescentes a importância da realização das atividades programadas e da realização das tarefas escolares. No entanto, havia alguma dificuldade dos adolescentes em entenderem as suas palavras, sendo que a maior parte das vezes acabavam por sentir-se cansados e sem interesse na realização das tarefas propostas. Foi possível observarmos que às terças, quartas e quintas-feiras, existia uma sobrecarga horária que impedia os adolescentes de usufruírem de tempo livre, comparativamente com os restantes dias da semana; durante os quais era visível uma maior predisposição e um ambiente menos conflituoso entre os próprios adolescentes e entre estes e a EP. Esta necessidade dos adolescentes terem mais tempo livre vai ao encontro da perspetiva de Winnicott (1975), que defende que o tempo livre deve ser tido como um direito adquirido, sendo que a escassez deste, torna-se portanto, uma condicionante ao próprio processo desenvolvimental dos sujeitos. Este autor relembra a importância deste tempo, pois facilita o crescimento e saúde, e permite aos sujeitos estabelecerem atitudes sociais positivas, facilitando o relacionamento em grupo. Por forma a minimizar esta situação, os adolescentes, durante conversas intencionais, propuseram modificar os horários das AECS, algo que foi discutido posteriormente com a EP. No entanto, esta ideia não foi viável devido aos horários já contratualizados com os professores responsáveis. Nesta conversa com a EP acordou-se que as modificações possíveis de concretizar passariam pela reorganização do funcionamento do tempo de estudo e do tempo livre.

A este problema estava subjacente um outro, a pouca adesão por parte dos adolescentes às AECS (2). Pois, associado ao facto de os adolescentes estarem condicionados a um tempo livre reduzido, uma vez que frequentavam as AECS, acresce os seus interesses e gostos não se refletirem nessas atividades, levando a que a maior parte destes adolescentes se sintam desmotivados e com pouca vontade de participar, refletindo posturas de descontentamento e frustração. Quando participavam, o que acabava por acontecer era não participarem da forma mais correta e positiva, segundo discursos das professoras e da EP. Esta insatisfação estava bastante marcada nos discursos dos adolescentes, nomeadamente, “eu já tenho inglês na escola, não preciso

disto! Quero ficar a brincar...” (PM) e “não aprendemos nada! É sempre a mesma coisa...Porque é que nos obrigam...?” (BJ). Neste caso, relativamente à AEC de inglês, a EP poderia em conjunto com os adolescentes e respetivos encarregados de educação, avaliar quais seriam as necessidades reais, negociando com a professora para que os conteúdos ministrados correspondessem às mesmas. No caso da AEC de expressão dramática, foram notadas diferenças com a atual professora, em termos de dinamização das sessões, quer pelos adolescentes, quer pela EP. Segundo a educadora de infância “o professor de antes tinha pulso neles, ninguém fazia o que queria... sim...estavam mais motivados. Agora não.... Ela deixa fazer tudo o que eles querem...não percebo”. Referiu, ainda, que não tinham “por hábito interferir no trabalho dos outros ainda, para mais quando não nos pedem apoio. É sim claro que, os mando calar, quando vejo que está mais aflita, mas nem gosto de interromper... A aula é da professora...” (educadora de infância). Também a professora de expressão dramática sentia que os adolescentes, “...pareciam desmotivados...”, confessando as suas dificuldades na dinamização das sessões, e optando por realizar exercícios que os ajudassem a “esquecer por momentos de algo que lhes tivesse ocorrido de menos bem, eu tento, mas são muito resistentes, o barulho também não ajuda, é certo...”.

De forma a minimizar estas situações, junto da EP e da professora de expressão dramática, procuramos perceber se a reorganização dos grupos: um de crianças e outro somente de adolescentes poderia eventualmente fazer alguma diferença, visto que assim a professora poderia adequar os exercícios de dinâmicas de grupo, de acordo com a faixa etária. Procuramos também analisar com a professora de expressão dramática sobre se seria importante refletir em conjunto com os adolescentes, o que teria sido desenvolvido no final de cada sessão. Sobre esta proposta, a professora da AEC de expressão dramática revelou ser-lhe um tanto ou quanto difícil, visto só ter “meia hora com cada grupo” e não ter muito tempo para fazer isso, apesar de ser importante...”. Apesar disto, consideramos ser necessário criar momentos, onde se pudesse abordar com os adolescentes os conteúdos que surgiam a partir dos exercícios que se faziam na aula de expressão dramática, no sentido de, não só partilhar e construir conhecimento com a própria professora de expressão

dramática e EP, mas, fundamentalmente, para não deixar cair por terra potenciais significados que os adolescentes iam construindo e protagonizando nesta mesma AEC. Foi também discutida com a EP a possibilidade de se rever as ofertas de AECS, bem como a promoção de estratégias, por forma a motivar os adolescentes na participação positiva e ativa nas mesmas, envolvendo-os nesta decisão.

Um outro problema identificado (3) tem a ver com uso de estratégias pouco adequadas por parte dos adolescentes na realização das tarefas escolares. Isto é, durante a observação desta atividade, foi perceptível que alguns deles tinham dificuldades na sua realização, pois não conseguiam concentrar-se, distraindo os outros que queriam estudar ou fazer os TPC's, dizendo que não precisavam, mesmo tendo grandes dificuldades e com resultados negativos. Por vezes, o local afeto ao exercício dessas tarefas, a sala de estudo, não era o escolhido, mas sim a sala do ATL. Ou seja, quando só existiam quatro a seis adolescentes a realizarem tarefas escolares, a professora e a educadora de infância optavam por ficar na sala do ATL, juntamente com os restantes adolescentes que se estavam a divertir, e faziam barulho. Estas práticas não promotoras de um ambiente eficiente para o sucesso escolar, faziam com que os adolescentes não se conseguissem concentrar e focar no objetivo final, que era terminar as tarefas de modo positivo, para que também eles pudessem desfrutar do seu tempo livre. Tal como nos esclarece Capucho (2016), há aqui uma necessidade de reajustar as tarefas escolares às necessidades dos adolescentes, através da promoção da sua autonomia na concretização das mesmas. Neste caso, pareceu-nos que as posturas adotadas pelas profissionais provocavam reações um tanto ou quanto desconfortáveis nos adolescentes, como por exemplo a ansiedade e desconcentração, escutando afirmações, usando por vezes tons pouco adequados, como: “anda lá não te distraias não queres ir brincar?” (professora), e por outro lado, “façam pouco barulho, os vossos colegas estão a estudar...!” (educadora de infância).

Outra das rotinas instaladas era os adolescentes serem encaminhados para a sala de estudo, quando chegavam ao CATL, mesmo não estando presente a professora ou a educadora de infância, que só chegavam a partir das 15h. Isto levava a que muitos destes adolescentes, percecionassem este tempo de espera como mais “um tempo

para poderem brincar e descontraír, antes que elas venham” (CR). Existiam, no entanto, alguns adolescentes que evidenciavam uma maior autonomia, sabendo não só gerir este tempo, mas atribuindo também maior importância à realização das tarefas escolares, abrindo logo os seus cadernos e livros para começarem a fazer os trabalhos e estudar, pois ansiavam também ir brincar o mais rápido possível, ficando aborrecidos face aos colegas que os perturbavam, discursando “...tá calado, faz mas é os deveres e não me chateies. Ao contrário de ti eu quero ir lá pra fora jogar futebol, fogo...” (BJ). Uma prática de alguns dos adolescentes era copiar os TPC’s por outros colegas, o que muitas vezes acabava em conflito, não pelo facto de não os deixarem copiar, mas por acharem que deveriam ter pensado naquilo mais cedo, ao invés de terem perdido tempo a brincar “é, é que se despachasse! Que não tivesse na brincadeira, não sou obrigado a ensinar... que copiasse mais cedo, não quero saber” (BJ).

Observamos assim, no grupo dos adolescentes aspetos que os diferenciavam, no que diz respeito às necessidades na realização das tarefas escolares. Visto que uma maioria se destaca pelas suas estratégias de estudo – concentração e focalização nos seus objetivos: “eu quero fazer aqui, que quando chegar a casa tenho mais tempo para brincar...se não tiver nenhum teste pra estudar claro...” e “...eu não me importo de ajudar, mas eu quero ir brincar, com os outros que se despachem, não tenho a vida deles...” (BJ). E outros adolescentes evidenciam uma menor autonomia, neste sentido. Como era o caso de quatro dos adolescentes que não só não se sentiam motivados; “estudar é uma seca, mesmo que estude tiro negativas” (CR); como também apresentavam grandes dificuldades na aprendizagem, sendo que essas dificuldades eram bastante diferenciadas. Por forma a colmatar este problema, também sentido pela EP, que afirma em conversas intencionais haver a necessidade de os apoiar de um modo mais individualizado. Comentando ainda ser também importante que na hora de estudo houvesse um ambiente mais tranquilo, que os adolescentes tomassem consciência de que a sala de estudo é um local partilhado por todos, e que devem, por isso, estar em silêncio. Além disto, revelaram ser de igual importância que todos os adolescentes reconhecessem as suas dificuldades.

Neste sentido, discutimos o assunto com a EP, na possibilidade de recorrer a uma educação mais colaborativa, que permitisse a “utilização” dos conhecimentos de adolescentes mais velhos, com a supervisão das profissionais, contribuindo dessa forma, e em simultâneo, para o fomento da interajuda e corporativismo, desenvolvendo relações integradoras e comprometidas, uma vez que poderia contribuir para que os adolescentes se sentissem focados em alcançar resultados positivos nos seus estudos. Para além disso, era também importante, segundo as profissionais que os acompanham, desenvolver estratégias e estimular hábitos de estudo diferenciados dos que possuem, com vista a aumentar a sua motivação para o estudo, valorizando simultaneamente, as capacidades e competências que detêm, e as que necessitam de aprimorar (a compreensão escrita, oral, no raciocínio matemático, perceção/ligação de factos históricos e ou científicos).

Relativamente a um outro problema (4) que se relaciona com a existência de relações conflituosas, foi constatado, quer junto da EP nos discursos contínuos acerca da falta de educação, de responsabilidade e de respeito pelos outros, por parte dos adolescentes; quer pelos adolescentes, cujas queixas resultam de conflitos corporais que ocorriam no campo de futebol, que achavam que aconteciam por não respeitarem a opinião dos outros. Assim, pareceu-nos ser necessário fortalecer estilos de relação interpessoais mais positivos, nomeadamente, através da cooperação, da coesão, do altruísmo, da tolerância, da solidariedade e da partilha, pois em caso de situações de conflito a sua resolução tornar-se-ia mais eficaz, fazendo com que não houvesse repetição de comportamentos menos positivos, tais como situações de rivalidade e ofensas corporais e verbais (problema 5). De modo a que fosse possível colmatar este tipo de situações deveria promover-se a reflexão, pois verificamos que quando aconteciam estes momentos de reflexão em grupo, fomentados pela EP, logo após uma situação de conflito, era visível uma maior predisposição e compreensão dos adolescentes para refletirem sobre o seu próprio comportamento e sobre as circunstâncias que o envolveram. Desta forma, tornar-se-ia importante que a EP promovesse, junto dos adolescentes, mais momentos de debate e de esclarecimento sobre como ter uma postura mais positiva e integradora perante o outro. Isto porque,

a valorização de si e do outro, promove um maior investimento na relação, com maior predisposição em termos de escuta e de empatia pelo outro. Consideramos que este tipo de ações por parte da EP poderia permitir a diminuição de relações pouco investidas (problema 6), ocas de sentimentos seguros e positivos, frágeis em termos de princípios e valores orientadores de condutas, que se repercutem continuamente nos comportamentos evidenciados no quotidiano.

Denotamos ainda que o não ajustamento às regras de convivência e partilha de espaços por parte dos adolescentes, quer entre eles, e quer destes com a restante população do CS, causava o desrespeito pelas próprias normas e princípios estabelecidos para o funcionamento do CATL (problema 7). Por exemplo fazer silêncio durante o lanche e/ou andar pelos corredores do CS em fila, que era visto de forma menos positiva pelos adolescentes, não as aceitando como rotinas, revelando nos seus discursos, “...não quer dizer que nós não tenhamos maus comportamentos, já sabemos que é por causa dos nossos comportamentos, eu sei, mas às vezes elas exageram como tu vês..., não são flexíveis, que mal tem falarmos no lanche ou não fazermos comboio quando vamos ao lanche, nós não somos bebés...” (PM). Outro exemplo prende-se com o facto de que, segundo os discursos da professora, a junção das salas do 1.º ciclo (crianças dos 6 aos 9 anos), com o 2.º ciclo (adolescentes dos 10 aos 13 anos) provocou nos adolescentes, um sentimento de “invasão”, e com isso uma simultânea sensação de “dispersão e perda de espaço”, ao verem-se de repente obrigados a partilhar “a sala deles” com, como alguns adolescentes comentavam, crianças pelas quais não sentiam tanta afinidade. Neste sentido, e segundo a EP, era então necessário que os adolescentes reconhecessem o CATL como um espaço promotor, do seu desenvolvimento psicossocial, onde o tempo despendido lhes permitisse aprender e estabelecer com o outro relações seguras e positivas, numa forma lúdico-pedagógica, onde as suas necessidades e interesses específicos fossem tidos em conta. Outro exemplo prende-se com a necessidade de a EP rever estas regras em conjunto com os adolescentes.

Por fim confirmamos a falta de um maior contacto entre o CATL e a comunidade envolvente, que se repercute na diminuta interação e participação ativa, tanto da EP,

como dos adolescentes, na comunidade (problema 8). Este aspeto que contraria os pressupostos estabelecidos pela Segurança Social (capítulo 2, ponto 2.2) em relação às práticas exercidas num CATL, que defende que, face ao adolescente ser influenciado por diferentes ambientes, a intervenção com este deve ter em conta todos esses fatores. Esta visão vai ao encontro da defendida pela própria DTCP, que afirma que a relação que se deve estabelecer, entre os encarregados de educação, a EP do CATL, a direção do CS, a escola, e a comunidade, deve formar “...quase um pentágono...”, por forma a potenciar o processo desenvolvimental de cada adolescente (ver apêndice C – transcrição da entrevista).

Contrariamente ao que é possível constatar no CATL, em termos particulares, cada adolescente encontrava-se inserido em atividades na própria comunidade, evidenciando efeitos positivos nos mesmos. Contudo, apesar destas interações dos adolescentes com a comunidade, os mesmos alegam que poderia ser divertido contactar com pessoas diferentes e de outras idades, como acontece no desfile de Carnaval (ver apêndice F), demonstrando desta forma ser importante para eles ter acesso a experiências novas. Daí ser necessário que a EP, em conjunto com os adolescentes, consiga promover o convívio com pessoas de outras instituições para a partilha de experiências de vida, através da organização de eventos, e de se estabelecer contactos com entidades da comunidade, passíveis de viabilizar protocolos de parceria, usufruindo assim dos recursos existentes, de forma a aumentar a sustentabilidade do CATL. Tal como se pode observar na parceria com o Banco Alimentar, que concede bens-alimentares ao CS em troca da participação voluntária dos seus profissionais, quando existem campanhas de recolha, segundo a DTCP (ver apêndice C – transcrição da entrevista). A EP quando confrontada com a necessidade de participar ativamente na comunidade através de ações promovidas pelo CATL mostrou-se recetiva.

Face ao exposto, consideramos ser importante a priorização dos problemas e as necessidades identificadas supracitadas, devido aos mesmos se encontrarem correlacionados, envolvendo os vários atores sociais. Considerando estes também, como recursos humanos, para além de ser potenciado os recursos disponíveis (aspetos

estes clarificados em pormenor no capítulo quatro), como por exemplo os espaços físicos do CATL e respetivo Centro Social, perspetivando ser assim, exequível o desenho de projeto e conseqüente, o seu desenvolvimento, de modo a constituir uma oportunidade de transformação das práticas e de desenvolvimento para os intervenientes.

CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3.1. Adolescência

A adolescência, que decorre entre os 11/12 e os 18 anos, consiste num “período de transição entre a infância e a fase adulta”, onde ocorrem “múltiplas transformações biológicas, socioculturais e cognitivas” (Pessanha, Barros, Sampaio, Serrão, Veiga, & Araújo, 2010, p. 101). Estas estão relacionadas com o desenvolvimento de competências, a aquisição de conhecimentos e o desempenho de tarefas, e são afetadas pelo “mundo interno” de cada adolescente, nomeadamente, “auto imagem, autoestima, capacidade de julgamento moral, desenvolvimento de tomadas de decisão em aspetos importantes da sua vida, novos sentimentos sexuais, que se refletem nas suas interações com os outros” (Vilar, 2003, citado por Pessanha et al., 2010, p. 89). A resolução destas tarefas, que norteiam o desenvolvimento do adolescente, irá permitir que o mesmo adquira competências e capacidades, face às exigentes mudanças constantes, advindas não só de si próprio, mas também do ambiente envolvente, ao longo do seu ciclo vital (Pessanha et al., 2010).

Importa compreender que o desenvolvimento biológico de um adolescente se torna sadio e positivo, quando este aceita e se reorganiza perante as diversas modificações da puberdade, a que fica sujeito quer “ao nível do crescimento corporal”, quer no aparecimento da capacidade reprodutiva e dos caracteres sexuais secundários (Pessanha et al., 2010, p. 90). No que respeita ao desenvolvimento intelectual e sociomoral, o adolescente, ao ter uma perspetiva mais abrangente de si próprio e dos outros, proveniente de uma amplificação das suas capacidades cognitivas, que o tornam “complexo, compreensivo, empático e abstracto” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.152), aumentará a sua capacidade para debater ideias e o seu interesse por problemas éticos e ideológicos, ajudando-o a fazer opções e a construir a sua própria “teoria sobre a realidade social” (Monteiro & Ribeiro dos Santos, 2005, p. 53). Ao nível

do desenvolvimento social e da personalidade, este acontece quando o adolescente se concretiza, através da procura da sua identidade, exteriorizando o seu egocentrismo (enquanto um ser único, cujos pensamentos e experiências são diferenciados dos demais), a sua constante preocupação de como os outros o veem e pensam acerca dele e a sua “crença na invencibilidade” (Pessanha et al., 2010, p. 101).

Acerca deste processo desenvolvimental é necessário perceber como é que o adolescente consegue ou não integrar de modo coeso, estas transformações quer ao nível pessoal, quer ao nível das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro, sem cristalizar nesta fase do ciclo vital, numa postura difusa, caracterizada por um “descomprometimento com a vida, com alguém, com um conjunto de crenças ou princípios”, vivendo cada momento como único (Erikson, 1968, citado por Pessanha et al., 2010, p. 92). Mediante o alcance da sua identidade, através de um “processo psicossocial moratório”, que é um período pelo qual o adolescente se testa e experiencia múltiplos papéis espontâneos e livres que o preparam para a realização de tarefas da vida adulta, importa que seja capaz de procurar ativamente alternativas que lhe permitam abranger um estado de fidelidade, que promova a sua confiança nos outros e em si próprio, que lhe permita dedicar-se a uma causa (cuidar, respeitar e admirar os outros), bem como descentralizar-se do seu egocentrismo, assumindo assim um compromisso com os valores humanos (Erikson, 1968, citado por Pessanha et al., 2010, p. 92). O desenvolvimento do adolescente deverá ser compreendido através de uma perspetiva ecológica, considerada como a “acomodação progressiva e mútua do curso da vida entre este ser humano ativo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que o envolvem” (Bronfenbrenner, 1989, p.188), visto que o seu desenvolvimento é afetado “pelas relações entre cenários e os contextos mais vastos” em que o próprio adolescente, e respetivo ambiente que o envolve, se encontram inseridos.

Outro aspeto importante prende-se com a necessidade de compreender como é que o adolescente opera e se desenvolve no seu sistema familiar e no grupo de pares onde se encontra envolvido. No que respeita à relação entre o adolescente e o grupo de pares, esta deve ser entendida como relevante e fulcral no desenvolvimento do

próprio adolescente, uma vez que esta relação permite reconhecer, a si e ao outro, num ambiente coletivo, onde se define, se determina com quem, e o quê partilhar, quer no que se refere a experiências comuns, quer relativamente a situações proibidas pelos adultos (Pessanha et al, 2010). Esta relação deve ser interpretada mais como um complemento às influências familiares, e não uma influência poderosa que se sobrepõe à do sistema familiar do próprio adolescente.

A comunicação estabelecida quer na relação familiar, quer na relação com o grupo de pares surge-nos enquanto “mecanismo sistémico regulador das interações” (Dias, 2004, p.99), que os sujeitos interiorizam e projetam nos ambientes onde se inserem. Por exemplo, se o adolescente frequentar um CATL, este é um dos meios onde evidencia consciente e inconscientemente, os seus comportamentos e atitudes, através de uma comunicação verbal e não-verbal. Destes processos comunicativos tanto podem emergir a imprevisibilidade e a ambiguidade - clima de tensão e angústia, medo pelo desconhecido, como também “a clarificação e o conforto da previsibilidade” (Dias, 2004, p. 98) que origina um sentimento de prazer e bem-estar, pela descoberta de algo novo (Dias, 2004), correlacionando assim a “integração dos próprios indivíduos com a forma como estes socializam nos diversos sistemas: individual, familiar, social e cultural” (Guiddens, 1997, citado por Dias, 2004, p. 101). Para a formação da sua identidade, o adolescente sente uma necessidade de pertença e aceitação social a um grupo no qual possa partilhar sentimentos, pensamentos e experiências, e desempenhar determinados papéis, de modo a vivenciar diferentes tipos de relacionamentos. O resultado final é a capacitação dos adolescentes para o estabelecimento de relações físicas e psicológicas ajustadas, nas diversas áreas e ao longo da sua vida (Pessanha et al., 2010). Deste modo, importa perceber a relevância com que o contexto que envolve o adolescente consegue privilegiar e conceber espaços e tempos necessários à promoção da sua autonomia e motivação.

Contrariamente ao que é defendido, por autores como Hall e Freud que consideram a adolescência como um período bastante turbulento e, caracterizado pela imprevisibilidade e instabilidade (citados por Pessanha, et al, 2010); Monteiro e Ribeiro dos Santos (2005) defendem que o período da adolescência tende a ser um

estado evolutivo positivo, visto ser um período que começa com as “transformações pubertárias e termina com a construção de uma autonomia e aquisição de identidade, capacidade de suportar tensões e contrariedades, de elaborar projetos de vida e de inserção social” (p.49). Existindo assim, atualmente, teóricos que nos demonstram uma adolescência vivenciada, na generalidade dos casos, como um período satisfatório, durante o qual os adolescentes, formam a sua identidade de modo contínuo e progressivo, permitindo uma harmonia e continuidade geracional (Gecas & Seff, 1990; Weiner, 1995, citados por Pessanha, 2010). Como tal, importa perceber como são percebidos os diversos processos de socialização - mental, afetivo e comportamental, nomeadamente a) aquisição, por parte do adolescente, de conhecimentos acerca de valores e normas sociais, bem como das pessoas e instituições; b) a aquisição de comportamentos ajustados, por oposição a comportamentos não desviados; e c) como ocorre a sua vinculação junto das suas figuras de referência (Pessanha et al, 2010). Tudo isto, tendo sempre em conta que a capacidade do adolescente para fazer escolhas específicas também dependerá das oportunidades e dos constrangimentos proporcionados pelo meio (Elder, 1998).

Está claro que um empobrecimento dos contextos se pode tornar um risco biológico e sociocultural, que pode comprometer o desenvolvimento do adolescente, devido à não satisfação das suas necessidades sociais e psicológicas (Garbarino & Abramowitz, 1992). Urge, então, promover espaços e tempos, onde o adolescente possa participar ativamente e sentir-se motivado, enquanto ser autónomo e responsável, na construção do seu processo desenvolvimental. Visto serem considerados cidadãos ativos e, por isso, terem “o direito de fazer escolhas informadas, de tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e de influenciar e/ou partilhar a tomada de decisões dos adultos, sempre que estas de alguma forma lhes digam respeito” (Sarmiento, 2004, p.138). Para isso, é indispensável que o adolescente sinta que consegue conquistar e, por conseguinte, adquirir, por direito, o seu espaço pessoal, em termos participativos, e nas tomadas de decisão relativas a si mesmo. Esta participação nos processos de tomada de decisão torna-se natural na medida em que, nesta fase, o adolescente adquire capacidades de operar

nos termos da lógica formal e dedutiva e de analisar teoricamente os próprios fenómenos (Pessanha et al, 2010). Esta evolução só se evidencia quando o adolescente, simultaneamente, ultrapassa o seu egocentrismo cognitivo, e tornar-se capaz de perspetivar socialmente e de compreender as regras sociais, mediante um raciocínio moral que deixa de ser pré-convencional. Isto é, o adolescente deixa de entender as reações sociais como uma troca instrumental, com o objetivo de satisfazer determinados interesses, passando a percebê-las como compromissos de livre aceitação, nos quais todos têm iguais direitos e deveres, adquirindo também a capacidade de empatizar (Kohlberg, 1968, citado por Pessanha et al., 2010).

Perante as necessidades desenvolvimentais da adolescência, parece-nos necessário abordar determinados conceitos, designadamente, a motivação e a autonomia, processos estes basilares e responsáveis na otimização do desenvolvimento dos próprios sujeitos. A motivação surge como um “constructo hipotético”, que pode ser apreendido através de um determinado padrão comportamental ou emocional, caracterizado por um investimento ou desinteresse (sentido oposto), na execução de determinada tarefa, que esclarece como uma pessoa se sente e se comporta através de um conjunto de fatores, tais como, a prossecução de um objetivo, a forma como o concretiza e que tipo de estratégias utiliza (Good & Brophy, 1990, citados por Pessanha et al., 2010.p. 172-173). Pelo facto de existirem diversos fatores responsáveis pela variabilidade do grau de motivação na pessoa - aspetos psicossociais inerentes e aspetos advindos do meio envolvente onde esta se encontra inserida, ao longo do tempo têm sido abordados por diversos teóricos, dois tipos de motivação: a extrínseca e a intrínseca (Pessanha et al., 2010). A primeira resulta de fatores externos, a pessoa age com vista a ser recompensada, e que está sujeita a fatores alheios a si, sobre os quais não pode controlar; já a segunda, resulta de fatores internos, constitui uma tomada de decisão menos previsível, que a pessoa adota devido à sua curiosidade, ou pela necessidade de se sentir responsável pelas suas próprias ações, pela autonomia e determinação que detém (Pessanha et al., 2010).

Relativamente à autonomia no adolescente, é importante a sua promoção ao longo do processo desenvolvimental, visto que esta se encontra correlacionada com aspetos positivos, pois eleva os seus níveis de motivação intrínseca, de competência percebida e de autoestima (Pessanha et al., 2010). Contudo, promover a autonomia e a motivação, requer por parte da EP de um CATL, competências que incentivem o empoderamento no adolescente, por forma a “estimular nas suas mentes, a criatividade, capacidades e entusiasmo para participarem nas suas comunidades” (Fontes & Ferreira, n.d., p. 115). Para que uma EP de um CATL consiga empoderar os adolescentes é indispensável desenvolver uma cultura de “kidpower”, reconhecendo a criança e o adolescente como atores sociais, que atuam como cidadãos na construção de um mundo melhor (Banks, 1991, citado por Fontes & Ferreira, n.d., p. 113). Neste cenário torna-se essencial mudar a mentalidade de todos os que lidam com os adolescentes, no sentido de que aceitam a sua participação social e o direito ao exercício da sua cidadania (Sarmiento & Cerisara, 2004). Neste processo o adolescente deve ser levado a refletir, observando e questionando o que o rodeia (Fontes & Ferreira, n.d.). Assim, é exigido à EP, que intervenha pedagogicamente, potenciando nos adolescentes, a sua participação refletida e crítica, desenvolvendo, segundo Afonso (2007), um conjunto de competências, nomeadamente, a) em termos cognitivos, sendo por isso necessário que os adolescentes arrecadem conhecimentos, por forma a tomar consciência dos seus direitos - civis, políticos, e sociais-, e o cumprimento dos respetivos deveres; b) em termos éticos, no sentido em que os adolescentes deverão adotar valores morais e princípios que norteiem a sua conduta humana na sociedade; e c) em termos do saber agir, sendo-lhes concedidos tempos e espaços, para que possam realizar tarefas no seu quotidiano, e envolverem-se em atividades na sua comunidade (Afonso, 2007). Neste sentido, surge a necessidade de compreender como um CATL disponibiliza e favorece o tempo livre aos adolescentes, para que os mesmos usufruam deste para brincar e jogar.

3.2. A importância de se ter tempo livre no CATL

Por forma a “criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de cada criança ou jovem... através da participação na vida em grupo” (Instituto de Segurança Social, 2016), num CATL é importante que as atividades desenvolvidas não constituam apenas um penso rápido, contínuo da instituição escolar, ou a ocupação do tempo livre com atividades extracurriculares que se regem sobre o mesmo formato monopolizado (Araújo, 2006, p. 58). Um CATL deverá conceder tempo livre aos adolescentes, para que estes possam construir autónoma e livremente os seus momentos lúdicos, através da descoberta, nas suas brincadeiras e jogos (Araújo, 2006). Isto porque o brincar é parte integrante do desenvolvimento das crianças e adolescentes, considerado como sendo “um comportamento que permite um conhecimento de si próprio, do mundo físico e social dos sistemas de comunicação” (Garvey, 1979, citado por Araújo, 2006, p. 55).

Neste sentido, o brincar é algo considerado com sendo natural e extensivo a todos os adolescentes, promovendo o crescimento e bem-estar, através do estabelecimento de “uma atitude social positiva, conduzindo aos relacionamentos grupais” (Winnicott, 1975, p. 63). Segundo este pediatra e psicanalista, brincar estimula, tanto na criança como no adulto, a criatividade e a plena conciliação da sua personalidade, possibilitando a descoberta do seu verdadeiro self (Winnicott, 1975), e estabelecendo uma ligação entre os seus mundos interno e externo (Paiva, 2009, citado por Silveira & Cunha, 2014).

Desta forma, a utilização dos tempos livres para brincar potencia nos sujeitos a sua capacidade de criar, descobrindo e obtendo autonomamente o conhecimento de si e do mundo que o rodeia (Ribeiro, 1988). O tempo livre é um “tempo com liberdade, independente, não comprometido, não monopolizado, em que a pessoa que dele dispõe atua à vontade, em liberdade” (Araújo, 2009, p. 25-26), e que escolhe o que quer ou não fazer, não devendo, pois, ser preenchido com aquilo que outros impõem (Araújo, 2009). Consideramos, portanto, que o tempo livre, durante o qual os adolescentes podem brincar e jogar livremente, promove não só uma aprendizagem

intelectual, mas também social, sendo que o jogar os obriga a decidir e a escolher, e o brincar os ajuda a ler a realidade social, a interpreta-la e agir sobre ela, respeitando desse modo as suas identidades e singularidades (Araújo, 2009). Estas vantagens são bem diferenciadas das promovidas por algumas das AECS, pautadas por um pensamento convergente, que obrigam o adolescente a aprender o mesmo, da mesma maneira, ignorando o valor das suas competências e contextos de vida (Araújo, 2006).

Deste modo, um CATL deve estar equipado de modo diferenciado para as pessoas das várias faixas etárias que o frequentam. Isto porque as brincadeiras e jogos diferem em termos das necessidades inerentes à idade, que devem ser estimuladas adequadamente. Assim, os pré-adolescentes (a partir dos 10-11 anos) e adolescentes (a partir dos 13-14 anos) tendem a ocupar os seus tempos livres com jogos de adivinhas, de guerra ou desafios; com a montagem de aviões e carros de miniaturas; leitura de revistas de interesse; a jogar jogos eletrónicos; a ver filmes e/ou *sketches* de *bloggers*; a jogar xadrez, damas, cartas, jogos de tabuleiros; a jogar desportos com bolas, matraquilhos, bilhar; andar de skate ou de bicicleta; a fazer natação ou algum tipo de artes marciais (Parolari & Prado, n.d.).

No que respeita à interação do adolescente com o meio, através do contacto com a internet e respetivos meios eletrónicos atualmente disponíveis (computadores, tablets, telemóveis, *apps* entre outros), importa referir que estes poderão ampliar as suas experiências de vida, visto que o adolescente se encontra rodeado por uma comunicação diversificada.

O adolescente poderá desenvolver a sua cidadania caso haja um favorecimento na troca de significados e valores, estimulados pelo estabelecimento de relações interculturais, na promoção do sentimento de solidariedade e expressão livre dos sentimentos e do conhecimento (Sarmiento & Cerisara, 2004). No entanto, este sucesso só é possível mediante uma interação ajustada, exigida neste tipo de dinâmica, e um respeito e consideração pelo outro, aspetos estes responsáveis por uma emancipação potenciada (Sarmiento & Cerisara, 2004). Contudo, face ao acesso fácil a atividades mais sedentárias, importa ainda compreendermos o seu impacto em termos de mudanças sociais ao nível da vida e cultura dos adolescentes (Neto, n.d.).

No 31.º artigo da United Nations Children's Fund - UNICEF (2004) consagra-se o pleno direito da criança e do adolescente “ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (p.22). Podemos, portanto, concluir que a promoção da cidadania de um adolescente se exerce através de condições e acessos a espaços e a oportunidades de jogo, do brincar, do lúdico, que exige atenção por parte dos adultos, para que não se comprometa o desenvolvimento da sociedade (Neto, n.d.). Neste sentido, todo o ser, que se constrói, se experiencia e se satisfaz com alegria através do jogo, do brincar e das atividades lúdicas, tende a se tornar um “adulto, coerente, sensível, saudável e feliz” (Parolari & Prado, n.d., p.9).

Posto isto, importa compreender como as atividades extracurriculares (AECS) e trabalhos de casa (TDC), se encontram relacionados, e que mais-valias e dissabores geram nos adolescentes num CATL. As AECS consistem em “atividades planificadas e organizadas de acordo com determinados objetivos de aprendizagem formal”, cumprem um prazo determinado, e desenvolvem-se mediante metas preestabelecidas para todos os que delas usufruem (Araújo, 2009, p. 110). Estas AECS podem ser utilizadas de forma vantajosa nos CATL, isto porque nas escolas estas são definidas e impostas ao nível nacional, enquanto que nos CATL existe liberdade de escolha, podendo a sua oferta ser adaptada, procurando ir ao encontro dos interesses dos adolescentes e tendo em atenção as suas rotinas. Ou seja, podem ser de facto pensadas com eles, por forma a estimular as suas capacidades criativas e potencialidades, e não numa perspetiva obsoleta, em que as atividades são programadas para eles, tornando-os um mero objeto executante (Araújo, 2006). Também tende a ser positivo o facto de possibilitar a um maior número de indivíduos experienciarem estas atividades, que podem não ter oportunidade de experienciar noutros contextos (Araújo, 2006).

No presente contexto (CATL) constatarmos que alguns adolescentes não se identificavam e/ou não gostavam da forma como eram exploradas as AECS. Outra das atividades desenvolvidas “obrigatoriamente” no CATL é os TDC - trabalhos de casa ou TPC - trabalhos para casa. As desvantagens advindas da atribuição de TDC não se

resumem somente ao seu excesso, e/ou ao serviço continuado da instituição formal que o determina, a escola. Aliás, tal como nos elucida Soeiro (2016) num artigo no *Jornal Expresso*, os TDC acabam por ocupar todo o tempo livre dos adolescentes (e crianças), uma vez que as funções que os alunos têm na escola acabam por se alastrar e invadir a sua casa. As desvantagens estendem-se a um espaço sem fim, quando se lhes exige uma elevada carga intelectual imposta, que é extenuante, provocando um consequente cansaço físico e psicológico - stress, ansiedade, desmotivação, insucesso escolar... (Araújo, 2006). O que torna tudo isto ainda mais irónico, segundo José Morgado (citado por Campos, 2016b) é o facto de não haver registo de uma correlação positiva entre a realização de TDC e melhores resultados escolares. A acrescer a tudo isto estão ainda as conclusões da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE (Campos, 2016a), que apontam para o facto de os TDC acentuarem as desigualdades sociais. Outro fator controverso é a influência negativa que se repercute na relação escola-família. Isto é, se a ideia original com os TDC seria a de servir como ligação e como conhecimento das dimensões e relações culturais entre a família e a escola como algo positivo, na prática acontece o inverso, visto que, no ambiente familiar, a execução dos TDC acaba por se tornar um campo de batalha. Este fator é salientado pelo pediatra Mário Cordeiro (citado por Campos, 2016b, n.p.), que nos diz registar inúmeros relatos quanto ao pouco tempo que as famílias passam juntas, pois o trabalho e as tarefas escolares acabam por invadir a sua vida familiar. Neste âmbito Pedro Rosário (citado por Capucho, 2016) ressalva ainda que, aos pais, não lhes cabe a tarefa de terem de orientar os filhos na realização dos TDC, têm apenas que lhes fornecer o espaço e tranquilidade para que os possam executar.

Torna-se, então, fundamental, compreender que os TDC deveriam ser adaptados e reajustados às necessidades específicas dos adolescentes, por forma a auxiliar na consolidação da matéria, na promoção da autonomia e no inculcar de hábitos de trabalho (Capucho, 2016). Isto é, que estes não fossem obrigados a um exercício, de mera memorização e repetição, impondo uma conceção programada, mas antes que se aproximasse a uma conceção que possibilitasse a descoberta, tal como o “jogo” (Araújo, 2009). Sendo que este permite que se mude, altere e conceba novas formas

de perceberem, fazendo com que as crianças e os adolescentes se sintam motivados. À luz do que nos é esclarecido pelo professor Pedro Rosário (citado por Capucho, 2016), os TDC são fulcrais para o desenvolvimento da autonomia do adolescente, se forem adequados.

Neste âmbito, observamos, por vezes no CATL, a existência de estratégias pouco adequadas ao estudo. Na medida em que não se estimula nos adolescentes estratégias colaborativas na realização de tarefas escolares entre si, os mais velhos e/ou os que aprendem mais rapidamente, poderiam ser incentivados a ajudar os outros colegas, não através da oferta das soluções dos exercícios, mas antes pela cooperação, num sentido de explicação do raciocínio, podendo disponibilizar a própria professora e/ou educadora de infância um apoio mais personalizado aos adolescentes que apresentam maiores fragilidades na sua aprendizagem.

Posto isto, parece-nos importante salientar que o essencial na organização e planificação das atividades num CATL seria: a) respeitar um tempo livre negociado e acordado previamente com os adolescentes, que corresponda a um mínimo desejado por estes, em que não se estruturassem AECS; b) que a escolha destas AECS resultasse de um acordo com os adolescentes, ajustado aos seus interesses e gostos, sem descurar os recursos institucionais disponíveis e que o horário para a sua realização considerasse o horário dos adolescentes, e não somente o horário dos professores responsáveis pelas AECS; que este horário não substituísse o tempo livre, nem os TDC; e que nos dias em que os adolescentes, por alguma razão, sentissem que não queriam participar, fosse respeitado o seu livre arbítrio, e que não lhes fosse imposta nenhuma advertência. Por fim, c) que a realização dos TDC seja pensada com peso e medida, procurando alcançar-se um acordo com as instituições escolares afetas ao contexto onde se insere o CATL e com os próprios encarregados de educação, para que compreendessem que o bem-estar do seu educando não fosse focado somente em termos de sucesso escolar, mas que abrangesse termos psicossociais; que a realização dos TDC, estudo, e respetivo apoio, fosse adaptado e adequado às necessidades dos próprios adolescentes, e sobretudo, que não se distorcesse o significado destas tarefas, utilizando, os espaços físicos de estudo como local de castigo quando o

adolescente apresenta um comportamento desadequado, atribuindo-lhes uma conotação negativa.

3.3. INTERVIR A PARTIR DE UMA RELAÇÃO EM GRUPO

Num CATL é suposto que se organize toda uma dinâmica que estimule, não só o desenvolvimento físico e psicológico, mas também que contribua para a socialização de cada adolescente, através da participação na vida em grupo (Instituto da Segurança Social, 2016). Para isso, é importante que os profissionais que acompanham estabeleçam com o grupo de adolescentes relações interpessoais sustentadas na partilha de momentos, num determinado espaço e tempo, onde cada interveniente aceite positivamente, e de forma genuína, afetiva, integrada e incondicional, a si próprio e ao outro (Rogers, 2002).

Intervir num grupo através do estabelecimento de relações interpessoais, exige à aos profissionais competências que os capacitem para responder aos desafios existentes, por forma, a incentivar o exercício dos direitos e deveres de todos, bem como valores, como a esperança, a universalidade, a informação participada, o altruísmo e a assertividade (Yalom, 2000). O auxílio proporcionado nas interações que se constroem no quotidiano contribui para a construção de relações consolidadas, que permitem a todos os intervenientes do contexto desenvolver-se, assumindo as suas fragilidades e adversidades, transformando-as em potenciais recursos, tornar-se promotores da sua autonomia e da sua individuação, enquanto pessoas, com identidade grupal e social (Timóteo, 2010). Por forma a viabilizar estas inter-relações, é importante estabelecer uma comunicação congruente, empática e de escuta ativa, com a qual se evidencie, o mais possível, a ausência de juízos de valor, promovendo uma maior partilha, que ao ser respeitada e valorizada, fomenta uma confiança na própria relação, fazendo com que os elementos se sintam unidos, querendo permanecer ali, reunidos, naquele espaço seguro e confortável (Zimerman, 2000).

Importa, no entanto, não esquecermos os constrangimentos ligados à heterogeneidade presente num grupo, quando existem elementos de diferentes idades (e respetivas maturidades), nomeadamente no que respeita às resistências, que por vezes não são simples de se gerir e de se resolver. No que se refere a situações de conflito gerador de stress, quem orienta o grupo deverá prover-se de um conjunto de competências e de características, que contribuam para o seu desempenho culminando na resolução construtiva das mesmas (Cunha, 2008).

Mediante as idades dos adolescentes do CATL onde desenvolvemos o presente projeto, importa que se recorra ou se desenvolvam estratégias cujos princípios premeiem o lúdico-pedagógico, pois assim lhes será mais fácil focar a sua atenção, desenvolver a sua criatividade, curiosidade, autoconfiança, motivação, empatia, cooperação, capacidade para lidar com as suas frustrações, e com as regras, saber como gerir o perder e o ganhar, bem como adquirir competências e habilidades, que transpareçam nos seus comportamentos e atitudes necessárias na relação quotidiana com o outro, e consigo mesmo (Winnicott, 1975). Os exercícios de dinâmicas de grupo possibilitam a superação ou a minimização de possíveis constrangimentos, tais como as partilhas pessoais de acontecimentos de vida, os silêncios, as intrigas, a rivalidade, o sentimento de vergonha e de rotulagem, entre outros (Zimerman, 2000). Logo, o suporte de quem orienta o grupo, sobretudo na compreensão do comportamento grupal, permite conhecer e perceber, a partir das situações do quotidiano, o próprio local e os seus atores sociais - instituição, equipa pedagógica, e, encarregados de educação, e conseqüentemente promoverá as necessárias mudanças (Postic, 1990, citado por Veiga, 2009). Fomentar uma dinâmica emocional positiva, afetiva, congruente e empática, assente numa relação de confiança e num diálogo participado, atento, cooperativo e de escuta ativa, sentidos pelo grupo como pleno e de verdadeiro interesse, proporcionará a todos os intervenientes experiências positivas, potenciando uma autoridade natural e espontânea, um sentimento de segurança e de valorização, necessários à mudança e à transformação consciente dos seus elementos (Veiga, 2009). Nestas situações é importante que o profissional que orienta o grupo não entenda as reações dos elementos deste como dirigidas a si, mas que as compreenda

na situação dos próprios elementos, procurando não contrarregar, mas em justaposição desenvolver uma escuta ativa, procurando conhecer da melhor forma possível o contexto de vida dos elementos do grupo, permitindo-lhes “integrar novas compreensões, desenvolver a sua capacidade de escolha e de mudança” (Salomé, 1995, citado por Timóteo, 2010, p.57). O profissional que oriente um grupo num CATL deve ser capaz de escutar o grupo, no discurso manifesto e no discurso latente, e estar disponível para se olhar a si mesmo, “ousando interrogar-se sobre o que é e o que faz no encontro com o outro” (Capul & Lemay, 2003, p. 102). Só assim é possível fomentar uma relação implícita numa perspetiva holística, focalizada no outro, mediante uma atitude de interesse autêntico, de disponibilidade e abertura sem julgamento, uma intenção congruente e de aceitação incondicional, na compreensão do outro, no seu próprio discurso e significados, fazendo com que o grupo se reveja lucidamente sobre os seus próprios sentimentos (Timóteo, 2010).

CAPÍTULO 4 – DESENHO DE PROJETO “JUNTOS EDUCAMOS E CONSTRUÍMOS”

4.1. FINALIDADE, OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS, ESTRATÉGIAS E AÇÕES

Após a identificação dos problemas e necessidades com os adolescentes e a EP, em conjunto consideramos ser essencial a priorização de todos, visto aos mesmos se encontrarem muito relacionados entre si e poderem ser colmatados através de ações e estratégias comuns. Tendo-se desta forma, definido a finalidade do projeto: “Promover a cidadania ativa e participativa dos adolescentes num CATL”.

De modo a alcançar a finalidade supracitada, o projeto foi desenhado mediante três objetivos gerais (OG), e respetivos objetivos específicos (OE), que se podem analisar no quadro 2 do apêndice G.

Assim, procurando responder aos problemas 1 (desequilíbrio entre os tempos de estudo, as AECS e os tempos livres), 2 (a pouca adesão dos adolescentes às AECS) e 3 (a inadequação de estratégias na realização das tarefas escolares) definimos:

OG.1. – Promover a motivação e a integração dos adolescentes nas atividades lúdicas e pedagógicas que se desenvolvem no CATL.

OE.1.1. (EP) Adaptar o horário das atividades do CATL, conjugando de forma equilibrada os tempos para o estudo, as AECS e os tempos de lazer; OE.1.2. (EP) Negociar com a direção do CATL, novas ofertas de AECS; OE. 1.3. (EP) Escutar e valorizar as propostas e ideias dos adolescentes, relativamente às atividades a realizar; OE. 1.4. (EP e Ado) Organizar o espaço de estudo, proporcionando condições mais adequadas à realização das tarefas escolares.

Para responder aos problemas 4 (existência de relações conflituosas), 5 (resolução ineficaz de situações de conflito e repetição de comportamentos menos positivos, tais como situações de rivalidade e ofensas corporais e verbais), 6 (existência de relações

pouco investidas entre os adolescentes) e 7 (desrespeito pelas normas e princípios estabelecidos), definimos:

OG.2. – Promover relações positivas, de respeito mútuo e cooperação, entre os adolescentes e com a EP.

OE.2.1. (EP e Ado) Formular regras e princípios que privilegiem a mediação e a negociação, para resolução de conflitos contribuindo para um convívio saudável, quer entre os elementos do CATL, quer com a restante população do CS; OE.2.2. (EP) Utilizar formas de comunicar e interagir claras, assertivas e positivas com os adolescentes; OE.2.3. (EP) Propor atividades que incutam nos adolescentes um sentido de responsabilidade na integração de novos elementos no CATL; e OE.2.4. (Ado) Escutar e aceitar as perspetivas diferentes da sua.

Para responder ao problema 8 (a falta de interação e participação ativa da população do CATL na comunidade), definimos:

OG.3. – Promover a participação ativa da EP e dos adolescentes do CATL na comunidade.

OE.3.1. (EP) Estabelecer parcerias junto da comunidade, de forma a aumentar a sustentabilidade do CATL e OE.3.2. (EP e Ado) Criar atividades que envolvam os adolescentes e pessoas de diferentes gerações da comunidade.

Para alcançar os objetivos acima referidos, foram delineadas duas ações, nomeadamente (ver apêndice G - Quadro 2):

a Ação I - “Motivo-me no encontro com o Outro”, com o seu desenvolvimento, procurávamos concretizar o OG.2. – Promover relações positivas, de respeito mútuo e cooperação, entre os adolescentes e com a EP, e o OG.3. - Promover a participação ativa da EP e dos adolescentes do CATL na comunidade, recorrendo à intervenção de grupo como estratégia principal.

e a Ação II - “Saber Partilhar Espaços e Tempos”, procurávamos corresponder ao OG.1 - Promover a motivação e a integração dos adolescentes nas atividades lúdicas e pedagógicas que se desenvolvem no CATL e OG.3. – Promover a participação ativa da EP e dos adolescentes do CATL na comunidade. Tendo sido para isso, privilegiadas as seguintes estratégias: a negociação conjunta com a EP e os adolescentes sobre os

horários para as atividades no CATL (tempo de estudo, AECS e tempo de lazer) e sobre a possibilidade de haver novas AECS; a intervenção direta em momentos de conflito, por meio de processos de mediação e de negociação, quer entre os adolescentes, quer entre estes e a EP; promoção de brincadeiras e jogos preferidos dos adolescentes, de modo a fomentar a coesão grupal e o sentimento de pertença; discussão de regras e princípios para as boas práticas na convivência saudável com todos os elementos do CS; e organização de convívios com pessoas de faixas etárias diferentes e de outras instituições para partilhar experiências de vida (ver apêndice G - Quadro 2).

Posto isto, e de modo a ser possível o desenvolvimento do projeto “Juntos educamos e construímos”, foi crucial reconhecer os recursos existentes que poderiam ser potencializados nesta intervenção psicossocial, bem como, eventuais limitações que restrinjam o desenvolvimento do projeto.

Então, no que se refere aos recursos humanos considerar-se-á a EP - a educadora de infância, a professora e as duas ajudantes de ação educativa, e os adolescentes, enquanto atores sociais em desenvolvimento. Quanto aos recursos físicos e materiais, usufruir-se-á das próprias instalações do CS - anfiteatro, jardins e campo de futebol, as salas afetas à valência do CATL (sala de estudo, a sala do ATL e a sala de informática), bem como equipamento informático e audiovisual (máquina fotográfica, telemóvel, computador, colunas). No que respeita às potencialidades, é evidente a disponibilidade da DTCP, e dos próprios adolescentes, no desenvolvimento do eventual processo interventivo, que se quer promotor de interações mais positivas no quotidiano, e conseqüente motivação e recetividade, por parte destes, da comunidade envolvente. Perante as limitações, apesar de a EP evidenciar um compromisso no desenvolvimento do desenho do projeto, a mesma refere, durante a discussão deste, que o seu envolvimento tenderia a ser um constrangimento, pois o cumprimento das rotinas durante o ano letivo não lhes iria permitir ter um papel ativo e constante durante o projeto. Ou seja, que a concretização da ação I, da qual reconheceram a importância e propósito, só seria possível delegando à ES. O mesmo poderia acontecer na ação II, i.e., apesar de a EP poder vir a estar mais disponível e predisposta nas pausas letivas em participar e fomentar espaços e tempos promotores de discussão e reflexão

conjunta com os adolescentes, de temáticas afetas ao quotidiano do CATL. Outro constrangimento prendeu-se com o facto de que a realização de eventuais saídas ao exterior, talvez não fosse possível, uma vez que seria necessário custear despesas de gasóleo e dos meios de transporte (carrinhas) do CS, para as deslocações.

4.1.1. Avaliação de entrada e indicadores de avaliação

Por último, abordamos a necessidade de se realizar a avaliação de entrada, que se refere ao desenho do projeto, aspeto este relevante, pois permite-nos refletir como decorreu a construção deste, percebendo a sua coerência e se necessita ou não de ser reajustado (Stufflebeam, & Shinkfield, 1995). São ainda referidos os indicadores de avaliação, essenciais para a comparação de resultados (orientando a avaliação do processo e avaliação do produto), por forma a avaliarmos se os objetivos foram alcançados.

Consideramos que, a finalidade deste projeto, envolvendo os conceitos de cidadania e de participação, se orienta por uma visão transformadora e emancipatória da intervenção, e visa o desenvolvimento dos adolescentes do CATL no sentido do exercício livre e responsável da sua cidadania. De acordo com os contributos do United Nations Children's Fund – UNICEF (2011), o exercício de uma cidadania ativa e com poder, pelo adolescente, evidencia-se quando este, de forma consciente, exerce os seus direitos e cumpre os seus deveres, tendo para isso dado, ao adolescente, oportunidades de se envolver em ações cívicas estimulando valores, tais como, a “imparcialidade, compreensão e respeito mútuos, justiça, tolerância e responsabilidade pelas próprias ações” (p.66). Daí ser fundamental, que num CATL, a EP responsável estimule a participação ativa do adolescente, uma vez que a mesma influencia o “desenvolvimento pleno da personalidade e das capacidades” (UNICEF, 2011, p. 66) do adolescente, ajudando a que este aprenda a fazer as suas escolhas e a

lidar com as circunstâncias da melhor forma, impulsionando no adolescente confiança, competências e poder para protegerem os seus próprios direitos. Levando assim, os adolescentes a abandonarem “papéis passivos” e a serem autodidatas na criação e percepção de conhecimentos, em vez de apenas recebê-los, visto serem capazes de planejar e participar de forma autónoma no desenvolvimento de ações, para além de que demonstram uma maior solidariedade, e capacidade na resolução de problemas com os seus pares (UNICEF, 2011).

Suportando-nos no conhecimento da realidade e na identificação de problemas, os objetivos do projeto foram formulados tendo em conta a necessidade de um envolvimento mais comprometido dos adolescentes nas dinâmicas do CATL, de usufruírem mais livremente do seu tempo e da promoção de relações mais positivas e cooperativas. Foi uma preocupação nossa que as ações propostas não interferissem com as rotinas já estabelecidas no CATL, quer durante o ano letivo, quer nas pausas letivas, procurando não sobrecarregar ainda mais os adolescentes com atividades regulamentadas, bem como desenvolver o projeto dentro de um prazo limitado. Mediante as necessidades identificadas, inicialmente pensámos ser possível um maior envolvimento da EP, para que a mesma fomentasse nos adolescentes, através de tempos e espaços de discussão, uma participação ativa nas tomadas de decisão no quotidiano do CATL. Percebemos, contudo, que tal não era possível face às exigências que as rotinas impunham à EP.

Desta forma o projeto será desenvolvido com o grupo de adolescentes, numa intervenção que resulta das próprias interações do quotidiano, tornando-o mais proveitoso, visto que segundo Capul e Lemay (2003), mais do que estabelecermos uma intervenção psicossocial que premeie atividades lúdico-pedagógicas, afetas ao contexto, privilegiamos, portanto, uma intervenção psicossocial que se baseia na ação educativa específica, isto é, “na partilha quotidiana da vida, num aqui e agora, (...) na presença constante do educador na vida emotiva” (p.95) do adolescente. Aqui, nesta relação educativa, o profissional “favorece o desenvolvimento das pessoas e a resolução de conflitos que vivem nas interações com o seu envolvente” (Capul & Lemay, 2003, p. 96). Assim, definimos a realização de apenas uma sessão de grupo

semanal com a duração de 40 a 60 minutos, correspondendo à Ação I. Quanto à Ação II, esta contemplará uma “intervenção no aqui e agora”. Pretendemos assim, proporcionar espaços e tempos de reflexão, que partem das interações no quotidiano, isto é, algum assunto, tema ou situação de conflito experienciado no dia-a-dia, poderá a ser refletido e discutido posteriormente, mediante a necessidade e vontade sentida pelos adolescentes e pela EP, nas sessões de grupo (ação I). Espera-se também que o grupo constitua um espaço gerador de ideias que, face a um processo de negociação com a EP, a DTCP e os encarregados de educação, poder-se-iam concretizar no quotidiano do CATL. A opção por uma estratégia de intervenção em grupo procura facilitar a prossecução dos objetivos propostos, na medida em que o grupo se constitui, tal como referido por Capul e Lemay (2003), como um espaço de socialização, de expressão de inquietações, de encontros e de realizações coletivas, que promove nos seus membros o sentimento de pertença, o esforço de escuta mútua, o respeito pelas diferenças e a aceitação das regras e dos consensos que lá são gerados. Com a Ação II, desenvolvendo-se a partir de uma intervenção integrada nas rotinas do CATL, pensamos poder contribuir, numa abordagem educativa e desenvolvimental, para responder às necessidades que surgem no quotidiano, do âmbito relacional e organizacional, recorrendo a estratégias de negociação e de mediação. Quanto aos recursos físicos e materiais necessários identificados, parecem os necessários para permitirem o desenvolvimento do projeto, assegurando a sua viabilidade.

Por forma a percebermos, se ao longo do desenvolvimento do projeto, existiu coerência entre os objetivos delineados e as ações propostas, recorreremos aos seguintes indicadores de avaliação: se a EP e os adolescentes, manifestam ou não interesse e empenho e de que forma os mesmos os expressam (através do discurso verbal e não-verbal utilizado/patente); se todos demonstram iniciativa própria e entusiasmo para participar, trazendo aos mesmos um acréscimo na sua valorização pessoal e do outro; se os adolescentes se apropriam de (novos) conhecimentos e de recursos; se demonstram satisfação nas atividades desenvolvidas; se nos adolescentes cresce a capacidade de escutar o outro e de partilhar com o grupo, expondo as suas

opiniões e formulando novas perspectivas; se os adolescentes são capazes de aguardar pela sua vez de falar, pedindo permissão e/ou levantando o braço, diminuindo assim os seus comportamentos impulsivos, como por exemplo, o de interromper consecutivamente, os colegas que já estejam a falar; se os adolescentes são assíduos na participação das atividades; se o ambiente é promotor de um envolvimento coeso e integrador; e se a relação estabelecida, quer no grupo, quer entre os adolescentes e a EP, tende a ser integradora, flexível e tolerante.

CAPÍTULO 5 – DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Neste capítulo é descrita a forma como as ações foram desenvolvidas, bem como a realização da avaliação do processo, tendo em conta os indicadores de avaliação anteriormente referidos, que nos permitiu recolher informação útil e necessária, possibilitando a melhoria do desenho inicial do projeto (Cembranos et al., 1988).

5.1. AÇÃO I: “MOTIVO-ME NO ENCONTRO COM O OUTRO”

Com os adolescentes foi então criado um grupo, designado por estes como “The Shield: Tupac 100 %”, no dia 23 de janeiro de 2017, que se manteve até ao término do desenvolvimento do projeto, a 20 de junho de 2017, onde se pode ver a planificação das sessões, no apêndice H, no quadro 3. Apesar do nome do grupo ter sido negociada e aceite na penúltima sessão (ver apêndice I – 20.ª sessão), a mesma já era utilizada desde o início do grupo, de modo consensual pelos adolescentes. O grupo foi dinamizado através de vinte e uma sessões, realizadas uma vez por semana, por vezes à terça, outras vezes à sexta-feira, sendo que no geral participaram nestas, uma média de onze adolescentes, com um máximo de quinze em algumas sessões, e um mínimo de sete em outras (ver apêndice H, quadro 3). Importa ainda referir que, a participação dos adolescentes no grupo contou com o consentimento dos seus encarregados de educação (ver apêndice J, pedido de autorização ao encarregados de educação).

Durante a realização das sessões de grupo, na sala de informática, recorrendo ao auxílio de técnicas grupais, procurámos conhecer de forma mais aprofundada os 21 adolescentes que frequentavam o CATL, e sobretudo corresponder a um anseio partilhado pela EP e pela DTCP, no sentido de que estes adolescentes se conhecessem melhor e partilhassem um sentimento de pertença e de coesão grupal. Deste modo,

com a ação I procurámos proporcionar-lhes um espaço e tempo diferentes, na medida em que este deveria possibilitar aos adolescentes discutir e debater, refletindo sobre assuntos e temas do seu interesse, bem como sobre situações que aconteciam no seu quotidiano. Estes debates incluíam o esclarecimento de dúvidas e questões dos adolescentes sobre perspetivas diferentes ou complementares aos seus raciocínios e pontos de vista.

O desenvolvimento do projeto será apresentado tendo em consideração o percurso evolutivo do grupo, que segundo os contributos de Veiga (2009), correspondeu a um percurso de vida cíclico e integrador do grupo de adolescentes, incluindo o seu nascimento, crescimento, maturação e finalização.

O período inicial do grupo, designado por Veiga (2009) como nascimento, ocorreu durante a 1.ª e 2.ª sessão. Com o grupo delineou-se de forma negociada e mediada, como as sessões iriam ser organizadas, tendo sido solicitadas ao grupo, sugestão sobre temas que gostassem de abordar nas sessões. Este período foi um pouco conturbado devido à necessidade de se determinar o dia da semana, que conciliasse todos os horários dos adolescentes, para que todos tivessem a oportunidade de estar presentes, e que simultaneamente esse horário tivesse em conta as rotinas já estabelecidas, respeitando os tempos de estudo, das AECS e o tempo livre. Apesar de se ter realizado um debate negociado com os próprios adolescentes, o mesmo resultou em algo contraproducente, visto que o objetivo era promover os tempos livres dos adolescentes durante o ano letivo, e não o contrário, como se verificou, ao terem sido marcadas as sessões de grupo para as terças-feiras das 17h às 18h45, um dos dias mais sobrecarregados que os adolescentes tinham (mas era o único dia que se conseguia conciliar todos os horários dos adolescentes), deixando-os, neste dia, com apenas meia hora de tempo livre (ver apêndice I, 1.ª e 2.ª sessão). Outro fator que poderá ter condicionado um funcionamento inicial mais positivo do grupo, deve-se ao facto de este ter sido constituído com cariz obrigatório, condição exigida pela EP, sendo que os adolescentes que não queriam frequentar as sessões teriam que ir para a sala de estudo. Consideramos que este aspeto foi negativo, tal como os adolescentes, tendo-se prolongado durante as seis primeiras sessões, uma vez que, não foram evidenciadas

mudanças positivas numa parte do grupo, mas antes partilhas sucessivas de descontentamento e frustração. Tendo-se isto repercutido nos restantes adolescentes, que queriam frequentar o grupo, e se sentiam desagradados e desconfortáveis com a situação (ver apêndice I, 4.ª sessão).

Apesar desse constrangimento, nesta fase inicial procurámos esclarecer dúvidas e questões que os adolescentes traziam à discussão, e de que forma se iriam estruturar as sessões, durante os 40/60 minutos de duração. As sessões iniciavam-se com uma fase de aquecimento, na qual se estabelecia uma discussão inicial que dava origem ao tema a ser dramatizado/explorado, finalizando a sessão com comentários: acerca do quê e de como cada um se sentia e experienciava aquele tema/situação, e que significados novos e interpretações retirava ou adquiria. Como estratégia para facilitar a proximidade com o grupo, decidimos juntamente com a EP, que seria positivo trazer para as sessões um elemento da EP, tendo sido somente possível, por questões de disponibilidade horária, a presença da professora. Contudo, a sua presença teve um efeito contrário (ver apêndice I, 1.ª sessão), tendo sido visível nas sessões seguintes (3.ª, 4.ª e 12.ª), a dificuldade da ES em gerir os comportamentos dos adolescentes no grupo.

O período que corresponde ao crescimento do grupo (Veiga, 2009), ocorreu, desde a 3.ª até à 7.ª sessão, e foi essencial, uma vez que possibilitou aprofundar um maior conhecimento, quer dos membros do grupo, quer das particularidades do próprio grupo, tendo-se estas evidenciado por vezes como facilitadoras, outras vezes mais desafiantes, nos seus processos de interação relacional. A possibilidade de alcançar esta fase, exigiu a capacidade para mediar situações de conflito verbal (uso de vocábulos caluniosos), e adotar uma postura mais branda, flexível e menos imperativa (3.ª, 4.ª e 7.ª sessões). Assumindo uma atitude educativa, mais dialogante e menos punitiva, procurámos adotar uma postura paciente e serena, perante os conflitos que surgiam, tendo-se, pois, verificado, que ao apaziguar o ambiente, tornando este mais calmo, tendia na maioria das vezes, a fazer com que os adolescentes se conseguissem tranquilizar e falar acerca do que os frustrava e os melindrava. Exemplo de uma situação de frustração de um adolescente, onde se priorizou espaços de diálogo para

que o mesmo pudesse desabafar o que o importunava pode-se ver na 6.^a sessão (ver apêndice I).

Ainda nesta fase, foi possível observar que o grupo começava a estar mais atento e interessado nos acontecimentos que emergiam. Isto porque, os adolescentes empenhavam-se em perceber como se percecionavam a si mesmos, por forma a poderem tomar consciência de como transmitiam essa imagem ao outro e o significado que tinha. Tentavam também compreender a sua reação face aos significados e interpretações que os outros construíam sobre si, fomentando deste modo, processos de autoconhecimento e reconhecimento do outro. Exemplo disso foram a 3.^a e 5.^a sessão, nas quais, os adolescentes, durante a realização do “autorretrato” (desenho do rosto) e da atividade “que significado tem para mim” (atribuição de significados de como percecionam determinados aspetos da realidade que os rodeia), manifestaram surpresa e satisfação nos seus rostos, sendo isto também visível nas suas posturas descontraídas e relaxadas, no momento da partilha em grupo sobre pormenores e curiosidades sobre cada um que desconheciam, e também pelos próprios colegas acertarem nos seus gostos e interesses. Outro exemplo, refletiu-se na 6.^a e 7.^a sessão, na participação ativa e adequada dos adolescentes, sobre os temas: “Rapazes VS Raparigas” e “Travestismo VS Transsexual”, respetivamente. Tendo estes temas surgidos a partir da escolha livre e negociada dos adolescentes, cujos contributos advieram das suas participações espontâneas e interessadas e da sua necessidade em verem esclarecidas as suas dúvidas.

No que respeita à fase de maturação (Veiga, 2009) do grupo, desde a 8.^a à 19.^a sessão, evidenciaram-se algumas modificações que ditaram a forma como os adolescentes se envolveram, demonstrando que o grupo era para eles, essencial. Neste sentido foi importante perceber o que os motivava a continuar no grupo. Assim, na 8.^a e 9.^a sessão (ver apêndice I) foi pedido aos adolescentes que debatessem a razão do seu interesse e satisfação no grupo, e o que fazia com que se sentissem comprometidos com este. Então, na primeira, os adolescentes foram partilhando e escutando os outros, à medida que registavam as suas ideias. Surgiram palavras e frases, como, “respeitar, deixar falar os colegas e fazer silêncio”, evidenciando o valor

das diferentes perspectivas que, ao serem compreendidas como profícuas e indispensáveis, promoviam o bom funcionamento do grupo e a sua sustentabilidade. Fator este, fulcral para se estabelecer um setting grupal (Riviére, n.d., citado por Zimmerman, 2000). Já na 9.ª sessão, foi possível observar, num discurso refletido em grupo, como tinha sido importante para os adolescentes estarem conscientes e se sentirem responsáveis, por terem feito parte, em conjunto com os seus encarregados de educação, do processo de tomada de decisão de frequentarem o grupo.

À medida que o tempo avançava, o grupo tornou-se mais coeso, tornando possível aos adolescentes mostrar uma postura mais participativa. A comunicação interpessoal tornou-se recíproca entre todos os elementos, tendo assim diminuído a existência de posturas de supremacia e/ou mais narcísicas, que “abafavam” os colegas mais introvertidos. Exemplo disso foram a 10.ª e 11.ª sessão, onde se abordou acerca dos problemas e necessidades já identificados por eles (ver apêndice E, quadro 1.), constituíram uma oportunidade para os adolescentes tomarem consciência de que partilhavam e se identificavam com objetivos comuns. Por outro lado, os adolescentes revelaram que sentiam que tinham “ganho mais tempo para brincar” quando começaram a poder brincar ou jogar antes de fazerem os TPC’s e que se sentiam mais apoiados na hora de estudo, pois enquanto uns estavam a brincar ou a jogar lá fora, podiam estar mais concentrados, terminando mais rapidamente para poderem também ir brincar e/ou jogar, ao contrário do que acontecia antes, quando a sala de estudo era usada para outros efeitos. Outro aspeto, sobre o qual os adolescentes também concordaram, prendia-se com o facto de ainda existirem (embora com menos intensidade e frequência), relações conflituosas entre eles e de ainda estes se socorrerem de estratégias pouco adequadas para os resolver (conflito verbal e físico).

Por outro lado, nestes debates surgiram adolescentes com perspectivas e posturas bem vincadas e diferenciadas entre si. Exemplo disso era a não adesão de alguns adolescentes às AECS, não por causa dos profissionais, pois gostavam deles, mas efetivamente por não partilharem o gosto pela atividade em si, sugerindo outras (tocar instrumentos: guitarra, bateria, entre outros). Como já referido anteriormente, havia alguns adolescentes que não se identificavam com algumas regras impostas,

nomeadamente, a de fazer silêncio ao lanche, fazendo o oposto, levando a que muitas vezes fossem repreendidos e isso os chateasse, fazendo com que a relação que mantinha com a EP fosse por vezes, conflituosa, sentindo isso como uma consequência dessa obrigatoriedade, sentindo-se prejudicados e nada felizes.

Constatámos que ao longo do tempo, alguns adolescentes continuavam a não querer frequentar o grupo. Segundo os mesmos, não se identificavam com o que se realizava nas sessões e/ou que, com a vinda dos dias de sol, preferiam estar a jogar futebol no campo. Como tal, estes adolescentes não sentiam que o grupo estivesse a contribuir como algo positivo e respondesse às suas necessidades e interesses específicos. Daí que, após algum tempo de negociação com a EP, a partir da 12.ª sessão (ver apêndice I), o grupo deixou de ter carácter obrigatório. Assim, o grupo continuou, com a participação voluntária de 14 adolescentes e com eles reestruturou-se o horário das sessões de grupo, tornando este flexível, passando a realizar-se tanto às terças-feiras quando não houvesse a AEC de expressão dramática, ou às sextas-feiras, visto que a partir de abril de 2017, devido à incompatibilidade horária da DTCP a meditação deixou de se realizar. Sublinha-se que este aspeto contribuiu de forma bastante favorável para o grupo, pois o facto de deixar de existir o cumprimento de uma AEC concedeu mais tempo livre, criando nos adolescentes um sentimento de maior recetividade, aumentando dessa forma a predisposição dos mesmos para continuarem com o grupo, participando neste de um modo relaxado, ponderado, genuíno e interessado.

Durante as 12.ª, 15.ª e 18.ª sessões, cada adolescente revelou aspetos mais pessoais ao grupo. Nestas sessões verificou-se a existência de um maior respeito, confiança e compreensão, mútua, sem ocorrerem situações de troça, como sucedidas no início (ver apêndice I). Além disso, a redação conjunta do guião para o filme (17.ª sessão) e o desenho da própria mão (19.ª sessão), contribuíram para uma maior coesão, inclusão, assertividade e para uma redução de atitudes agressivas, desintegradoras e egoístas (ver apêndice I). Nesta fase mais integradora e eficiente do grupo foi expressa claramente através do interesse manifestado pelos adolescentes que participavam de forma ativa na resolução de dilemas que iam surgindo no

quotidiano. Assim, perante a necessidade de obtenção de recursos financeiros, como forma de potenciar a sustentabilidade do CATL, os adolescentes tiveram a ideia, recorrendo ao *brainstorming*, de se realizar uma angariação de fundos, de se fazer um feirão no CATL e/ou uma venda porta a porta, e de se fazer um *sketch* (13.^a, 14.^a e 16.^a sessões). Esta angariação de fundos, consistia em fazer uma feira de velharias ou venda porta a porta pelas redondezas do CATL, e um *sketch*, que pretendia mostrar a “ vida de um adolescente num CATL”, com o intuito de enviar a entidades da comunidade, para que estas pudessem, de alguma forma investir no CATL, através da constituição de parcerias, tornando-se potenciais recursos, de modo a aumentar a sua sustentabilidade, a promover a participação ativa da EP e dos adolescentes na vida comunitária, tendo como intuito alcançar o OE. 3.1. - estabelecer parcerias junto da comunidade de forma a aumentar a sustentabilidade do CATL, e a OE. 3.2. – criar atividades que envolvessem os adolescentes e pessoas de diferentes gerações, para a partilha de experiências. No entanto, devido a alguns contratempos, não foi possível filmar o *sketch* dentro do CATL, nem fazer a venda porta a porta. Sendo que no primeiro caso, não se obteve a autorização para filmar dentro das instalações do CATL e no segundo, devido à incompatibilidade de horários, não foi possível a nenhum dos elementos da EP acompanhar os adolescentes na venda porta a porta, levando a que estes objetivos não se concretizassem. Contudo, a EP mostrou-se recetiva à ideia de se vender algo. Procurámos então, pequenos objetos reutilizáveis, que foram expostos para venda no dia do desfile de moda, festa esta organizada pela EP do CATL, juntamente com os “preçários” realizados pelo grupo de adolescentes, na 19.^a sessão (ver apêndice I).

A dissolução (Veiga, 2009) do grupo aconteceu nas duas últimas sessões (20.^a e a 21.^a). Nestas, os adolescentes, através da sua participação energética e empenhada, expuseram as suas opiniões e escutaram as dos outros, formulando novas perspetivas ao avaliarem tudo o que tinham experienciado no grupo, e como tinham sido vivenciadas aquelas sessões (ver apêndice I). Importa referir, que os adolescentes afirmaram que acharam importante a continuação do grupo no próximo ano letivo, e que a EP comentou ter sido positiva esta experiência, e que, caso houvesse

possibilidade e disponibilidade para criar um grupo semelhante com as crianças, era algo a investir. No entanto, frisou-se sempre a inviabilidade na prossecução destas ideias, devido à incompatibilidade na conjugação dos horários entre a EP e os adolescentes/crianças, com as próprias rotinas no CATL, bem como a complexidade na disponibilização de algum elemento da EP para a dinamização das sessões.

Destacamos, que as relações no grupo se foram construindo progressivamente de forma mais positiva e que se tornaram pautadas pela partilha de experiências, potenciadas efetivamente por um conjunto de fatores interligados entre si, sustentando o poder e a eficiência do próprio grupo (Veiga, 2009). Na medida em que os assuntos eram trabalhados no aqui e agora, ou seja, independentemente de as sessões terem sido previamente planeadas, havia a possibilidade de serem adequadas e reajustadas às necessidades e especificidades que os adolescentes espelhavam no grupo. Para isso foi essencial lidar com as inúmeras exigências que iam surgindo na relação com os adolescentes, que constantemente testavam os limites e desafiavam a nossa destreza e capacidade de mediar conflitos. Consideramos, contudo, ter auxiliado o grupo na transformação dos seus elementos, de modo a que as ideias, pensamentos e respetivos comportamentos dos adolescentes adquirissem plasticidade permutável (Rogers, 2002). Com a criação deste grupo, tínhamos a intenção de proporcionar aos adolescentes tempo e espaço de reflexão, nomeadamente, trocas de perspetivas, de significados, de perceções, de modo a trabalhar a rigidez dos seus pensamentos, atitudes e comportamentos, promovendo a flexibilidade dos mesmos, aspeto este fundamental e potenciador de mudança e transformação. Exemplo disso aconteceu quando os adolescentes perceberam que as suas questões eram compreendidas e aceites de modo respeitador, sem prejuízo ou julgamento por parte dos restantes membros do grupo, estimulando dessa forma a própria curiosidade, a descoberta, o conhecimento e a autoaceitação, contribuindo para a reorganização de novas representações, aspeto este muito importante na mudança dos padrões comunicacionais, comportamentais e de relacionamento interpessoal. Este aspeto foi visível nas conversas que os adolescentes mantinham uns com os outros no CATL, sobre uma personagem (Sasuke Uchihe) de um desenho animado da sua preferência

(anime “One Piece”), que era homossexual, evidenciando diálogos abertos e francos: “já percebemos, que é gay PC, mas eles são pessoas normais! Eles não precisam de comer tal como tu? Então, o que é tu queres agora!” (SF)

Relativamente aos papéis diferenciados desempenhados no grupo, foi possível evidenciar, o de porta-voz, de radar, de instigador, de sabotador, e apaziguado (Zimmerman, 2000). Como exemplo disto, a evidência de elementos mais faladores, que negavam por vezes, tempo e espaço de expressão por igual a todos os elementos. Por forma a contornar este aspeto menos positivo, foi estipulado que se teria que levantar a mão sempre que se quisesse falar, para que todos pudessem participar, caso sentissem vontade. Numa fase inicial foi difícil conseguir esta organização. Para além disto, foi também manifestada a postura natural de líder em alguns adolescentes, em detrimento de outros, que se mantinham numa postura mais fechada e reservada. Tornou-se, por isso, ainda mais importante incentivar o respeito face às características individuais de cada adolescente, e ao mesmo tempo encontrar estratégias, como por exemplo, as técnicas grupais utilizadas na 5.ª, 12.ª, e 15.ª sessão, em que foi pedida a opinião individual aos adolescentes sobre aspetos abordados nas respetivas sessões, sendo que cada um dos adolescentes a partilhou com os restantes membros do grupo (ver apêndice I).

O facto de não ter sido possível a participação da EP durante o desenvolvimento da ação I, devido à exigência constante desta na gestão das rotinas do CATL, revelou-se um constrangimento à concretização de alguns objetivos específicos, tais como: 2.1 (EP) formular regras e princípios que privilegiem a mediação e a negociação, para resolução de conflitos contribuindo para um convívio saudável, quer entre os elementos do CATL, quer com a restante população do CS e 2.2 (EP) utilizar formas de comunicar e interagir claras, assertivas e positivas com os adolescentes. Contudo, apesar da ausência física da EP na ação I, as posteriores partilhas e momentos de reflexão, revelaram uma equipa predisposta a escutar e a valorizar as propostas e ideias dos adolescentes, relativamente às atividades a realizar (OE.1.3), surgidas nas sessões do grupo. Exemplo disso foi o facto de a EP ter adaptado as suas estratégias educativas, reorganizando os tempos para a realização das atividades dos

adolescentes no CATL (OE.1.1), visto que os adolescentes começaram a poder ir brincar ou jogar por breves momentos, antes de realizarem as suas tarefas escolares e AECS, aumentando assim a sua predisposição e motivação.

Face ao exposto, o tipo de relações estabelecidas no grupo alargou-se às interações do quotidiano. Assim, o grupo tornou-se um espaço e tempo de oportunidade, na medida em que os adolescentes eram escutados sem julgamentos, vendo respeitadas as suas vontades, valores, crenças, costumes, tempos e ritmos, face às reações e posturas que os adolescentes iam adotando ao longo das sessões. Nomeadamente, pelo interesse e empenho das suas participações; pela iniciativa e entusiasmo, no questionar, permanecendo atentos enquanto era satisfeita a sua curiosidade ou dúvida; a evidência da sua alegria e contentamento, quando sentiam as suas ideias valorizadas, quando expressavam no seu quotidiano as aprendizagens adquiridas nas sessões, e/ou quando traziam as suas dúvidas e partilhavam os seus receios nas sessões de grupo, de forma a poderem ser elucidados; o respeito e a capacidade de escutar ativamente a partilha de estados internos dos colegas, no facto de na exposição das suas perceções e da confrontação de perspetivas, os adolescentes conseguirem formular novas perspetivas; pela diminuição das interrupções consecutivas aos colegas, conseguindo colocar em prática a permissão para falar, diminuindo assim os seus comportamentos impulsivos. Ainda ao longo das sessões, fomos verificando que os adolescentes contribuía na construção de um ambiente promotor de um envolvimento coeso e integrador; tendo desse modo sido capazes de estabelecer uma relação interpessoal, quer no grupo, quer com a EP, flexível e tolerante.

Consideramos que o grupo de adolescentes tendeu a contribuir para que os seus elementos, se reconhecessem como seres individualizados, diferenciados dos demais e socialmente integrados, construindo o seu sentimento de identidade individual, grupal e social.

Contudo, importa refletirmos que, independentemente dos esforços da EP e da ES, houve, desde o início deste projeto, dois adolescentes que fizeram questão de não participar na ação I, apesar de ter existido, um contínuo investimento na relação, por

parte da EP e da ES, na aproximação destes e na tentativa de com eles construir uma relação. Apesar destes esforços, raras foram as vezes que estes dois adolescentes corresponderam ou concederam abertura para que tal acontecesse. Não se tendo, por isso, estabelecido uma relação interpessoal, a partir da qual se pudesse promover uma comunicação minimamente consensual e consequente intervenção. Exemplo disso foram os seus discursos semelhantes: "...não quero ir às sessões porque não me identifico com algumas pessoas... Só venho para aqui, só para fazer os deveres e jogar futebol e porque os meus pais precisam do transporte do CATL, pois não podem ir buscar-me à escola, em certos horários que eu saio, como vês, não venho todos os dias, pois é quando eles me vêm buscar e também, nem sequer venho nas férias, não preciso..."(MJ).

No que diz respeito aos outros quatro adolescentes que deixaram de participar no grupo, a maioria foi demonstrando em vários momentos nas sessões em que participavam, o seu interesse e empenho, envolvendo-se de forma coerente, participada, dando a sua opinião acerca dos temas discutidos, manifestando a sua motivação e iniciativa na dramatização das emoções e posteriores comentários, de como tinha sido importante para eles ter a noção do que sentiam (ver apêndice I, 12.ª sessão). Apesar das inconstâncias observadas nestes adolescentes, no sentido de não quererem, por sua vontade, investir/envolver na ação I, foi possível observar o contrário, aquando o desenvolvimento da ação II. Isto porque, tornou-se significativa a presença da ES no seu quotidiano, segundo os seus comentários: "...anda...não queres jogar pingue-pongue...não é que jogues grande coisa.... (risos)Mas assim também podes fazer lá as tuas perguntas, que fazes, quando estás comigo..." (TD); "...anda lá para fora também...não tem interesse ficares aqui... eu vou lá para fora....Disseste que estavas aqui por nossa causa e eles (crianças) são pequenos..." (CR).

5.2. AÇÃO II – “SABER PARTILHAR ESPAÇOS E TEMPOS”

Perante as rotinas exigentes dos adolescentes durante o ano letivo, consideradas na avaliação do contexto como constrangimentos, com a ação II procurámos responder às necessidades ligadas, quer às interações estabelecidas no próprio quotidiano do CATL, quer à organização dos tempos e dos espaços lúdicos e pedagógicos. Para isso, tentámos manter, durante o desenvolvimento do projeto, um contacto regular com as pessoas afetas a este, nomeadamente, os adolescentes e a EP. Ficou combinado, juntamente com a EP e os adolescentes que a ação II se desenvolveria às segundas, terças e sextas-feiras, das 14h30 às 18h30, entre os meses de janeiro e junho de 2017.

Esta ação desenvolveu-se em diversos momentos de interação construídos quer com os 21 adolescentes, quer com os quatro elementos que compõem a EP. Face à dificuldade em dar conta de todas as interações nas quais intervimos diretamente, ou seja, nos precisos momentos em que as mesmas aconteciam, durante o quotidiano do CATL, que desenvolvemos com os seus atores sociais, apresentamos dois momentos, que são mais narrados com mais pormenor no apêndice K, nomeadamente, “em diálogo com a EP” e a “visita ao museu do Vinho do Porto”

No diálogo com a EP (ver apêndice K), foi negociada a reorganização dos horários dos adolescentes, por forma a equilibrar os dias mais sobrecarregados, com os dias que proporcionavam mais tempo livre. Visto não ter sido possível alterar os horários das AECS, a solução passou por conceder mais tempo livre quando os adolescentes chegassem ao CATL. Assim, ao contrário do que acontecia anteriormente, foi acordado que, quando os adolescentes chegavam não iam diretamente para a sala de estudo, podendo passar algum tempo na sala do ATL ou nos espaços exteriores, por forma a relaxarem um pouco antes da realização dos TDC e estudo. Segundo os adolescentes, este tempo de lazer iria permitir-lhes “descarregar baterias, pois temos muita energia”. Desta forma, quando se dirigiam para a sala de estudo, a sua postura era muito mais calma, na medida em que “já correram, já descarregaram a suas frustrações, já se refrescaram, agora já se encontram mais focados nas tarefas que têm que fazer” (segundo discursos da professora e da educadora de infância). No caso dos adolescentes que queriam realizar de imediato as suas tarefas escolares para depois

irem brincar, poderiam continuar a fazê-lo, tendo-se respeitado, desta forma, as suas vontades. Esta pequena alteração despoletou também nos adolescentes uma maior predisposição para a realização das AECS, pois nos dias em que havia AECS, o acordo estabelecido com os adolescentes seria primeiro realizar as tarefas de estudo, para que depois destas pudessem ter tempo de lazer. Estas decisões originaram mudanças positivas, quer no desenvolvimento das próprias rotinas (uma maior organização), quer nos próprios comportamentos e atitudes dos adolescentes, uma vez que era visível, uma maior predisposição e empenho na realização das tarefas, na participação e envolvimento nas AECS e um maior ganho em termos de tempo de lazer. Relativamente a novas alternativas para as AECS, não foi possível, no decorrer deste ano letivo, negociar com a direção novas ofertas, devido a questões contratuais (OE.1.2). Apesar de ter havido um consenso sobre a necessidade desta mudança, a sua prática tendeu a estar inviabilizada, pois a disponibilização de uma maior variedade de ofertas de AECS afetaria os custos das mesmas, o que não seria possível conjugar com os recursos dos encarregados de educação e até do CS.

No que se refere à inadequação das estratégias na realização das tarefas escolares, foi também visível uma evolução positiva. Isto porque, de acordo com a professora e a educadora de infância, o uso de estratégias mais colaborativas, onde os adolescentes mais velhos ou os que tinham maior conhecimento de determinada matéria, pudessem auxiliar os colegas, era muito vantajoso. Através, também, do diálogo e da negociação com a EP e com resultados positivos, foi o facto de a EP ter deixado de utilizar a sala de estudo como espaço para repreender ou castigar os adolescentes, libertando este espaço de conotações negativas. Visto que este tipo de repreensões passaram a acontecer no próprio espaço onde os adolescentes se encontravam. Assim, ao terem comportamentos menos adequados, quer na sala de ATL, quer nos espaços exteriores, teriam os adolescentes que refletir, nestes mesmos locais, com algum elemento da EP ou com a ES, sobre o que tinha acontecido.

É relevante referir a importância atribuída pela EP à intervenção desenvolvida, a partir da ação II, nas interações do quotidiano dos adolescentes. Através de conversas informais com a EP e com os adolescentes, foi possível perceber que, desde a nossa

presença no quotidiano dos adolescentes, em outubro de 2016, tinham ocorrido algumas mudanças nos comportamentos e atitudes dos mesmos. Para além disto, os adolescentes afirmaram também que o conhecimento assimilado nas sessões de grupo revertia, no dia-a-dia, numa melhoria das suas posturas. Através da ação II, foram também perceptíveis em alguns dos adolescentes que optaram por não ir às sessões de grupo, alterações comportamentais positivas. De acordo com esses adolescentes, apesar de não se sentirem confortáveis “dentro de uma sala a conversar”, não frequentando assim as sessões, gostavam de responder “às perguntas esquisitas” lhes fazíamos, que os “faziam pensar”, enquanto brincavam e/ou jogavam. Exemplo dessas mudanças são os discursos: “Quem és tu, no corpo do meu PG? PG queres que chame o Son Goku para expulsar esse mau-humor com o seu poderoso kamé amé?”. Desta forma, verificou-se ser possível intervir em termos psicossociais nas próprias interações do quotidiano, através da criação de momentos reflexivos, onde os adolescentes ao serem confrontados com o que faziam de menos bom, “no aqui e agora”, tinham tempo e espaço para repensar as suas atitudes e comportamentos, o que lhes permitia corrigirem-se de forma refletida e autogerida.

Relativamente ao OG. 2 – Promover relações positivas, de respeito mútuo e cooperação entre os adolescentes e com a EP, apesar de terem existido ligeiras modificações, foi ainda observável a persistência de um padrão menos positivo em certas interações. No caso dos adolescentes, detetou-se, por exemplo, a presença de uma certa relutância em emprestar os seus objetos, tais como, tablets, telemóveis e/ou jogos, a outros adolescentes e crianças, pelos quais não sentiam empatia, mesmo depois da EP e a ES terem dialogado com eles sobre isso. Já na relação entre a EP e os adolescentes, apesar de terem existido pequenas alterações, como um discurso mais negociado (mais abertura), ainda era visível uma comunicação fortemente hierarquizada (OE.2.2). Neste sentido, questionámos se seria necessário, dadas as visíveis alterações nos comportamentos dos adolescentes, a EP manter determinadas regras, como por exemplo, a obrigatoriedade de andar em fila até ao refeitório e terem de manter-se em silêncio absoluto durante o lanche. Apesar de todas as mudanças,

estas regras prevaleceram, sendo que os adolescentes continuavam a não se adaptar às mesmas, não as sentindo como referência a seguir.

No entanto, apesar da forma pouco clara e simples como a EP comunicava e interagia entre si, que por vezes tendia a que houvesse falhas de comunicação e como consequência, desautorização entre os elementos da EP, em alguns aspetos, a sua rigidez inicial, que mantinham com os adolescentes tornou-se um pouco mais moderada, resultando, por vezes, em estratégias mais eficazes na resolução de conflitos (OE.2.1). Com a ação II, que proporcionou a promoção de momentos reflexivos, tendeu a que por vezes, alguns elementos da EP, adotassem este tipo de abordagem, tendo sido perceptível a prática de posturas mais relativizadas por parte da EP, sendo que as repreensões se faziam de forma mais assertiva e em último recurso, diminuindo o uso de um tom mais elevado e agudo, para uma postura mais serena e compreensiva, privilegiando uma escuta ativa e empática e de não julgamento. Desta forma, os adolescentes tornaram-se também mais responsáveis e atentos ao reajustamento dos seus comportamentos menos positivos, sendo recompensados por isso. Assim, se se comportassem de forma positiva na hora do lanche, não atirando as mochilas uns aos outros ou não rebentando os pacotes de sumo/leite, podiam jogar no polivalente ao seu jogo preferido, o de futebol aranha, ao invés de ficarem na sala do ATL ou na sala de estudo, de castigo, como anteriormente acontecia.

Outro exemplo de uma prática educativa mais positiva da EP, prendeu-se com a mudança de atitude de uma das ajudantes, que antes respondia e agia desta forma: “...achas que vou-me meter, ainda me magoo, é para aprenderem a não desafiarem os mais velhos e assim aprendem a ter mais respeito...”, quando os adolescentes que entravam em conflito (verbal e físico). No entanto, mediante a ação II, durante a qual começámos a passar mais tempo com esta ajudante, e cujas práticas eram diferentes das suas, esta ajudante começou também adotar posturas mais assertivas, colaborativas e mais eficazes, nomeadamente a evitar o discurso de tom alto, repressivo e imperativo e distante do local onde a situação acontecia, optando por chegar de perto ao local do acontecimento e advertir de forma clara, simples, mas utilizando um discurso moderado e assertivo (tal como a ES praticava). Ou seja, esta

ajudante, quando surgiam conflitos, já se levantava e ia para junto dos adolescentes e crianças, fazendo com que estes parassem de agir de forma menos positiva e voltassem ao seu jogo e brincadeira, numa postura mais correta e respeitosa. Comentando posteriormente com a ES, “...tu já viste, parecem bebés...é preciso ir lá falar com eles, mostrar-lhes como podem jogar sem andarem à pancada, tais a ver? Já estão mais calmos e a jogar como não se tivesse passado nada, dá para entender?...”.

Ainda nesta ação II houve a partilha de algumas ideias com a EP para planificação da segunda pausa letiva, na época da Páscoa, como por exemplo a ida ao Museu do Vinho do Porto. Este tipo de atividades teve como intuito a concretização do OE. 2.3, visto que durante a visita, os adolescentes foram incentivados a responsabilizar-se pelos seus pares (crianças), valorizando assim o seu papel no cuidado e atenção para com o outro, pois durante a caminhada de três quilómetros a pé, desde a Alfândega do Porto, até ao cais de Gaia, por ruas estreitas e desconhecidas, os adolescentes, para além de darem a mão, caminhavam de forma ordeira (ver apêndice K: “Visita ao Museu do vinho do Porto”). Já nas instalações do CS, e visto que os adolescentes apenas recorriam no espaço exterior, ao campo de futebol para se divertir, passando por vezes demasiado tempo, segundo os seus discursos, pois cansavam-se de permanecer durante muito tempo (duas horas) sempre no mesmo sitio e a fazer a mesma coisa, mesmo que fosse jogar à bola, algo que mais gostavam de fazer. Daí que, juntamente com a EP, decidimos fazer um maior investimento na utilização dos espaços verdes, principalmente durante as pausas letivas, ao invés de utilizarem somente o campo de futebol, proporcionando, desta forma um convívio mais saudável, quer entre os adolescentes e as crianças do CATL, quer destes com a restante população do CS (OE. 2.1). Esta apropriação positiva dos espaços pelos adolescentes promoveu também um sentido de responsabilidade na integração de novos elementos no CATL (OE.2.3).

Mediante as transformações observadas ao longo do desenvolvimento do projeto, importa agora refletirmos como estas foram coconstruídas e partilhadas na interação relacional entre a EP e os adolescentes, que tenderam a evidenciar um alcance gradual de competências e desenvolvimento pessoal e social, que aos poucos ia sendo refletido no quotidiano dos mesmos.

Deste modo, na relação interpessoal e na comunicação com a EP ao longo deste processo, pareceu-nos denotar uma diferenciação nas quatro profissionais - as ajudantes de ação educativa I e II, a professora e educadora de infância-, marcada, por vezes, pelas respetivas ausências, que a muito se deveram aos constrangimentos impostos pelas rotinas diárias no CATL.

No que respeita à relação interpessoal e à comunicação com o grupo de adolescentes, esta revelou ser de cariz mutável, transformando-se no decorrer do projeto numa participação avaliativa e cogeriada, com a maioria dos elementos deste grupo. Ou seja, sempre que era possível os adolescentes participavam na tomada de decisões, sempre numa perspetiva cogeriada entre os próprios adolescentes, a EP e a ES. Esta evolução só foi possível face a, desde o início da relação construída com este grupo, ter havido, constantemente, uma partilha e esclarecimento de informação acerca da sua presença, e respetivos passos ao longo deste processo. Para isso foi necessário o envolvimento e participação ativa dos adolescentes, lembrando a cada um deles que deveriam estar predispostos, de forma autónoma, livre e conhecedora, possibilitando a construção de relações espontâneas, autênticas e congruentes. Isto pôde observar-se pelo facto de o grupo ter continuado a existir (ação I), mesmo quando deixou de ser de cariz obrigatório. Bem como, nas interações no próprio quotidiano (ação II) pudemos registar, pela observação e pelos comentários que iam surgindo quer da EP, quer dos adolescentes, as alterações mais assertivas nos seus comportamentos, atitudes e modos de pensar e de dialogar.

Existiu uma maioria de adolescentes (15) que durante todo o projeto foram mantendo a sua participação constante, empreendedora e consciente, integrando-se em ambas as ações. Durante estas ações revelaram a sua satisfação nas atividades desenvolvidas, visto terem-se sentido valorizados, escutados, capazes de expor as suas opiniões e de formular novas perspetivas. Exemplo disso acontece durante a ação I, nas sessões: 13.ª, 14.ª, 16.ª e 17.ª, onde os adolescentes elaboram a lista das tarefas (feirão, ...) e o guião do *sketch* e apresentam as suas ideias à EP (mesmo que depois não tenha existido concretização efetiva das mesmas), e durante a ação II, a EP ter concedido aos adolescentes mais tempo livre (15/30 minutos).

Embora, na maioria das vezes, face às suas necessidades de conversar e partilhar com o grupo, não conseguiam controlar-se, tendo por isso ficado a sua capacidade de escuta ativa aquém das expectativas, e mostrando ser um aspeto ainda a melhorar. Pode-se dizer que a relação criada entre estes adolescentes, no grupo, permitiu intensificar as suas interações fora deste, sendo por vezes perceptível a continuação dos temas ou comentários sobre o que experienciaram, quer nos espaços interiores, quer nos espaços exteriores, onde se sentavam a conversar, ao invés de passarem todo o tempo a jogar futebol.

CAPÍTULO 6 – AVALIAÇÃO FINAL DO PROJETO (PRODUTO)

Perante o momento de avaliação final do projeto “Juntos educamos e construímos”, importa refletirmos acerca das mais-valias e efeitos que este originou, considerando os indicadores de avaliação que nos demonstram se a finalidade e respetivos objetivos traçados, foram ou não alcançados. Destacamos que, para esta avaliação, contribuíram a reflexão com os adolescentes e a EP do CATL e a observação participativa, das interações do quotidiano, e das atividades desenvolvidas das sessões de grupo.

Em primeiro lugar, gostaríamos de salientar que ao longo deste processo, quer na EP, quer nos adolescentes, existiu, de facto, de modo exponencial, uma participação ativa e consciente. No entanto, todos demonstraram alterações bastante diferenciadas e variáveis. Ou seja, tanto se observaram alterações positivas, responsáveis por algumas mudanças, como menos positivas, devido a situações ao nível comportamental, atitudinal e/ou de pensamento, quer na EP, quer nos adolescentes, que se mantiveram na sua forma original.

Consideramos que, de uma forma geral, com as ações desenvolvidas, se conseguiu que a maioria dos adolescentes se sentissem motivados e integrados nas atividades lúdicas e pedagógicas desenvolvidas no CATL (OG. 1). Também algumas das estratégias utilizadas por parte da EP tenderam a ser, do ponto de vista educativo, mais eficazes e assertivas, visto que demonstravam interesse e empenho no reajustamento das suas práticas, sendo visível o incentivo em alguns dos adolescentes para que os mesmos se tornassem mais responsáveis, potenciando a partilha, a cooperação e a solidariedade, através da sua corresponsabilização para com o outro. Um exemplo disso pôde ser observado de forma participada quando, durante a visita ao museu do vinho do Porto (na ação II), foi dito a cada adolescente que teria que tomar conta do seu par (criança) e vice-versa (ver apêndice K). Foi possível aqui explorar a importância que cada um atribuía a si (valorização pessoal) no cuidado e atenção para com o outro.

Além desta saída, existiram também momentos a partir dos quais a EP incitava a participação ativa e motivada dos adolescentes, tendo sido, no entanto, explorados principalmente em tempo não letivo, i.e., nas pausas escolares, com o desenvolvimento de atividades lúdicas e que nas quais era visível a satisfação dos adolescentes na participação das mesmas. Aqui foi possível perceber a existência de um maior envolvimento e participação conjunta entre a EP e os adolescentes, na medida em que, as atividades desenvolvidas pela EP promoveram um maior sentimento de pertença, ao valorizarem as propostas dos adolescentes, na melhoria dos espaços, que possibilitou um envolvimento coeso e integrador entre ambos, promovendo também dessa forma, nos adolescentes, a tolerância e solidariedade, na partilha dos espaços, que eram utilizados por outros elementos do CS. Exemplo disso evidenciou-se na transformação da sala de ATL, durante a qual a EP adaptou uma mesa para jogar pingue-pongue, bem como a realização do desfile de moda, na tentativa de angariar fundos para a concretização de outras ideias, tendo uma delas partido dos adolescentes, que era a possibilidade de adquirir uma mesa de matraquilhos. Apesar de ter havido uma maior intensificação de diálogo e de proximidade, entre os adolescentes e a EP, por vezes, a não concretização de algumas das ideias dos próprios adolescentes, tais como a realização do *sketch* com o intuito de uma maior visualização junto de entidades parceiras, a saída dos adolescentes do CATL para se fazer a angariação de fundos porta a porta, ou a realização de um feirão nas instalações do CATL, tendiam, a fragilizar a relação interpessoal estabelecida, provocando desinteresse e desmotivação nos próprios adolescentes. Nesse sentido foi importante os adolescentes terem sido esclarecidos, durante as sessões de grupo, que a não concretização das suas ideias não significava que a EP não as sentia como necessárias e importantes, visto também não depender somente das suas decisões, mas sim a nível hierárquico superior. Estes fatores revelaram a importância que os adolescentes davam ao facto de se sentirem úteis ou necessários, pois ao não serem estimulados nesse sentido acabavam por ter comportamentos e atitudes que os levavam a exercer as suas tomadas de decisão de modo menos correto, responsável e solidário. Exemplo disso foi a existência de comentários por parte de alguns adolescentes, no fim do dia,

da festa final do ano letivo, quando algumas profissionais lhes pediram para ajudar a arrumar. Aqui pudemos ouvi-los a dizer: “Ai agora pedem para arrumar, mas ontem não foi preciso, que até estávamos no campo sem fazer nada e até questionamos! Não se lembraram...pois...nunca nos pedem...e agora querem...”. Apesar destes seus discursos, os nove adolescentes acabaram por ajudar de bom grado as profissionais do CS, visto terem levado aquela obrigação (sentida inicialmente), como uma brincadeira interativa e competitiva entre eles: “...Vamos chegar primeiro que vocês, o último é um ovo podre... (risos) ”. A partir deste exemplo, também pudemos depreender o quanto é importante o cuidado que se deve ter quando comunicamos, pois estas profissionais de outras valências pediram, de um modo calmo e espirituoso, aos adolescentes que as ajudassem: “...estamos a chamar para vocês nos virem ajudar, porque vocês são fortes e valentes, nós já estamos a ficar velhinhas e como vocês são cavalheiros...”. Esta postura revelou ser muito mais eficaz, em detrimento de uma postura menos assertiva que observávamos, por vezes, na interação da EP com os adolescentes do CATL, onde se optava por fazer ver quem “tinha autoridade”, de modo imperativo e sem explicação, fazendo com que os adolescentes não atribuíssem sentido/significado, como sendo necessário e de utilidade. Assim, este tipo de comunicação, menos ponderada, revelou ser ainda um aspeto a melhorar. Ou seja, denotámos a necessidade de a EP ser incentivada a promover estratégias, que de modo mais intenso, estruturado e ponderado se reflitam nas suas práticas e posturas, e como tal possam ser transpostas na forma como comunicam, privilegiando o modo assertivo e mais positivo, e não evidenciando o lado negativo, mas sim o saber negociar e mediar em situações de conflito.

Quanto à reorganização dos horários do CATL foi conseguida uma harmonia entre o tempo de estudo, o tempo de lazer e as AECS, através de alterações pontuais e simples, tais como, permitir que os adolescentes tivessem algum tempo de lazer (cerca de 30 minutos), antes de realizarem as suas tarefas escolares e de estudo. Estas pequenas alterações produziram mudanças positivas, quer nas próprias rotinas do CATL, quer nos comportamentos e atitudes dos adolescentes. Como já foi referido no capítulo anterior, não foi possível negociar a integração de novas ofertas de AECS.

Relativamente ao OG.2, apesar de terem existido ligeiras modificações em termos da promoção de relações positivas, de respeito mútuo e cooperação entre os adolescentes e a EP, ainda observamos a persistência de um padrão menos positivo em certas interações. Já na relação entre a EP e os adolescentes, apesar de ter existido em várias ocasiões um discurso mais aberto, ainda era visível uma comunicação fortemente hierarquizada, prevalecendo algumas das normas às quais os adolescentes continuavam a não se adaptar. Apesar disto, a forma como a EP comunicava e interagia entre si e com os adolescentes, tendeu a ser um pouco mais moderada, resultado do uso de estratégias que privilegiavam a mediação e a negociação na resolução de conflitos. Outro fator positivo que destacamos ao longo deste processo, foi de ter havido um maior investimento da EP na utilização dos espaços verdes, proporcionando desta forma um convívio mais saudável, quer entre os adolescentes e as crianças do CATL, quer destes com a restante população do CS. Esta apropriação positiva dos espaços pelos adolescentes promoveu também uma diminuição de comportamentos impulsivos e um sentido de responsabilidade na integração de novos elementos no CATL.

Relativamente aos momentos de descoberta dos gostos e interesses dos adolescentes, estes foram explorados maioritariamente durante o desenvolvimento da ação I com a ES, dado à indisponibilidade por parte dos elementos da EP na participação desta ação, e que desse modo refletimos ter sido uma fragilidade do projeto. Aqui foi-nos possível observar a participação consciente e negociada da maioria dos adolescentes nos processos de tomada de decisão afetos a si, potenciando uma cultura colaborativa entre ambos, manifestando atenção e interesse nos seus discursos verbais e não-verbais. Isto porque, a realização de exercícios de dinâmicas de grupo e a dramatização de situações do quotidiano permitiam que os adolescentes se sentissem mais predispostos a escutar e a aceitar as perspetivas diferentes da sua, acabando por se evidenciar momentos de maior confraternização com os seus pares e elementos da EP.

Importa destacarmos que a EP foi conseguindo, por vezes, promover junto dos adolescentes, através das atividades lúdicas desenvolvidas nas pausas letivas e no

apoio ao estudo, uma maior autonomia e facilitação na integração de si e do outro, nos diferentes ciclos/faixas etárias. Como por exemplo, quando nas brincadeiras os adolescentes eram incentivados pela EP a formar equipas mais heterógenas.

Realçamos ainda, não só em termos observáveis, mas também em diálogos partilhados com a EP, e comentários dos próprios adolescentes, as pequenas evoluções positivas, tanto comportamentais, como de pensamento durante o desenvolvimento das ações, nomeadamente no adotar de estratégias inclusivas e atitudes mais ponderadas e serenas na resolução de conflitos, resultado de uma maior capacidade de escuta, compreensão e integração, das diferentes perspetivas e opiniões, referentes a assuntos relacionados não só com os próprios, mas com temas em geral (ver apêndice I, 15.^a e 18.^a sessão), respeitando o espaço e tempo do outro.

Por fim, no que respeita ao OG. 3, que se prendia com a promoção da participação ativa da EP e dos adolescentes do CATL na comunidade, este não foi possível de concretizar, visto os seus respetivos objetivos específicos não terem sido desenvolvidos. Nomeadamente, da EP ter trabalhado em conjunto com os adolescentes no estabelecimento de parcerias com a comunidade, de forma a aumentar a sustentabilidade do CATL, bem como, da EP conseguir criar atividades que envolvessem os adolescentes e pessoas de diferentes gerações e instituições, por forma a ser possível a partilha de experiências. A sua impossibilidade deveu-se à incompatibilidade das rotinas dos elementos do CATL durante o ano letivo escolar, ao não consentimento da direção, bem como não ter sido uma temática em aberto, na planificação pré-definida das atividades durante as pausas letivas deste ano. Neste sentido, a dimensão que o OG.3 abrangia, deveria ser algo a repensar e a potenciar em futuras ações interventivas, face a ter havido interesse e motivação, por parte dos adolescentes, em realizar algo com pessoas de outras gerações. Por exemplo, convidando pessoas do centro de dia que se encontra a escassos metros do CS, para uma tarde divertida, através de jogos tradicionais com um “...lanchinho preparado por nós (adolescentes), ...nós agora já sabemos fazer bolachinhas, trazemos Sunquick e peço á minha mãe para fazer aquele bolo de chocolate que gosto muito, seria fixe, jogar xadrez com eles, e jogar futebol aqui nos nossos jardins... tais a ver...” (PR). Para

além do que, potenciar, fazendo um maior investimento nos contactos em termos de utilização e partilha de recursos, entre a EP e os encarregados de educação ou pessoas próximas destas profissionais, uma vez que quando existiam tendia a evidenciar fatores positivos. Exemplo disso foi a preparação das prendas para o dia da mãe e para o dia do pai, em que o recurso utilizado foi a mãe de uma das profissionais da EP que era costureira. Outra situação que demonstrou a mais-valia da existência de parcerias foi o desfile de moda (ver apêndice L). Este acontecimento que se faz todos os anos para se arrecadar fundos monetários, teve como parceria uma loja de roupa, que empresta as roupas para as crianças e adolescentes desfilarem, havendo ainda a possibilidade de, os encarregados de educação, caso gostassem das vestimentas, terem um desconto para as adquirir.

Consideramos que o único evento que efetivamente se caracterizou aberto à comunidade, demonstrando assim a necessidade de o CATL e respetiva EP, promoverem a cidadania ativa e participativa dos adolescentes na vida comunitária, refletiu-se no “Curso de Carnaval”, visto ter-se realizado fora das instalações do CS, através de um desfile pelas ruas da freguesia, contando com a participação de inúmeras associações (culturais, de agrupamentos escolares, recreativas e desportivas) e outras IPSS (centros de dia, lares de idosos, creches e jardim de infância). Este evento expressou manifestamente a sua importância, observada e escutada através dos comentários da EP e dos adolescentes, relativamente à necessidade de se manter esta tradição, não só pelo divertimento, mas pelo contacto, pelo convívio, pelo deslumbramento, e por participarem em algo que é tão significativo também naquela freguesia, pois todas as pessoas saem à rua, só para ver o desfile, mesmo a chover, como de facto aconteceu (ver apêndice F). Consideramos que através desta ideia, a concretização deste OG 3, e respetivos objetivos específicos, poderá vir colmatar ainda mais esta necessidade, mas sobretudo potenciar práticas e posturas que se baseiem nas estratégias de se trabalhar em rede, entre a EP, os adolescentes e a comunidade, usufruindo de recursos e de parcerias existentes na comunidade, promovendo iniciativas de cariz mais solidário, responsável e transformadoras.

Posto isto, podemos dizer que a finalidade tendeu a ser parcialmente concretizada. Contudo, consideramos que as ações desenvolvidas foram ao encontro da finalidade, na medida em que, segundo as conversas intencionais, a escuta ativa, a observação participativa e os momentos e espaços de discussão e de reflexão, quer nas sessões de grupo, quer nas interações do quotidiano, enquanto instrumentos de avaliação, possibilitaram a construção, entre os adolescentes, e estes com a EP, de ações e posturas mais positivas e de incentivo, promovendo assim um espaço onde as interações se tornaram mais espontâneas, democráticas e integradoras.

Importa ainda refletir no facto, de que apesar de ter havido a evidência, quer por parte da EP, quer por parte dos adolescentes, da relevância da continuação do trabalho desenvolvido com os adolescentes, bem como a prossecução de uma ideia semelhante, criando um grupo com as crianças, tal não foi possível, visto que continuaria a ser necessário que algum dos elementos da EP dispusesse de tempo, e que, simultaneamente, conseguisse continuar a desempenhar as suas funções, necessárias ao cumprimento e bom funcionamento das rotinas do CATL, o que se revelou incomportável. Destacámos ainda que o facto de, ao longo de todo o processo, se ter privilegiado a metodologia IAP, possibilitou uma participação explícita de todos, que, apesar de não ter resultado na concretização de todos os objetivos propostos, conduziu a mudanças positivas na maioria dos seus intervenientes. Denotámos ainda que o fator tempo revelou ser crucial e que a falta deste, e ou a indisponibilidade, tendeu a ser uma dificuldade que não se conseguiu ultrapassar. Outra dificuldade evidenciada foi o facto de não se ter uma melhor articulação de informação e partilha de saberes com os encarregados de educação, com as professoras das AECS e com a DTCP, aspeto este que poderia ter proporcionado uma intervenção mais rica e abrangente, possibilitando, talvez e não só a concretização dos objetivos propostos, mas também o alcance pleno da finalidade “Promover a cidadania ativa e participativa dos adolescentes num CATL”

Consideramos de igual modo, que a relação interpessoal no grupo (ação I) nasceu de um construto interacional, cuja participação ativa e congruente, evidenciou a espontaneidade dos próprios adolescentes, possibilitando, desta forma, a cada um

deles, experienciar a afetividade na maneira de estar, o que fomentou a percepção e conhecimento, não só de si próprio como membro de um grupo, mas do outro enquanto elemento único (Minicucci, 2002). Pois a utilização de exercícios de dinâmicas de grupo permitiu a cada adolescente tornar-se consciente da sua realidade afetiva e cognoscitiva, tendo evidenciado no grupo uma maior coesão grupal, predispondo-os a momentos de reflexão, tornando-os um pouco mais altruístas e solidários, fomentando, assim, as suas competências sociais e relações cooperativas (Fiedler, 1996, citado por Bouza, 2009). Estes diálogos informais, junto dos atores sociais do CATL tornaram-se relevantes ao longo de todo o processo, constatando terem sido um elemento primordial na exigência de uma avaliação contínua e consciente, mas principalmente, aquando nos encontramos afetos ao desenho e desenvolvimento de um projeto na área de educação e intervenção social, e que tem subjacente a metodologia IAP. Visto que as pequenas conquistas diárias eram apreciadas e valorizadas, tendo sido importante partilhar com os adolescentes e EP, estas pequenas mudanças/alterações, que tendiam a ser prenúncios de empoderamento, aspetos estes, promissores da sua emancipação autónoma e autogerida, que ao serem incentivados e supervisionados, de modo contínuo pela EP nas interações que estabeleciam entre si, tendiam, apesar dos avanços cautelosos e frágeis, a se tornarem, efetivamente, agentes responsáveis pelas suas próprias mudanças (Bechelli & Santos, 2004). Revelando assim, que uma maior capacidade de aprendizagem, de valorização e compreensão, que sobressaía no fomento e promoção do sentimento de autoconfiança e autorrespeito, travavam, deste modo, a sua alienação do contexto real (ver apêndice M: “Um dia na sessão de meditação”). Todos estes aspetos relacionais retratam, pois, o quão era importante a EP transmitir na relação que estabelecia com os adolescentes, um saber cuidar, um dialogar, onde privilegiasse uma escuta atenta, permitindo ao adolescente escutar-se e participar ativamente na construção, desenvolvimento e nas respetivas resoluções dos problemas, contrariedades e fragilidades com os quais se confrontavam no quotidiano. Isto no sentido de se ter potenciado a que, cada vez mais, ambos, EP e adolescentes, se tornassem mais eficientes e eficazes na análise reflexiva e complexa do seu

construto pessoal e social, alterando de forma gradual o seu meio envolvente, numa posição emancipatória, desempenhando os seus papéis, de forma cada vez mais autónoma, responsável e incluída no próprio quotidiano e respetiva comunidade (Carmo, 2008).

Destacamos por fim, um outro aspeto que se prende com a complexidade, direta e desafiadora, no estabelecimento diário de relações interpessoais com todos os atores sociais do CATL, o que exigia da ES estar sempre alerta e motivada para seguir não só em frente, mas principalmente para procurar novas formas de desenvolver o projeto. O que nem sempre foi fácil devido a algumas resistências intrínsecas da ES em relação ao confronto de algumas situações que careceram de uma resolução e consequente postura mais firme, resoluta e de certa forma, uma experiência e destreza, não tão apuradas, como era necessário. Isto porque perante os constrangimentos que foram surgindo ao longo de todo este processo, a ES sabia, desde o início, era a primeira profissional da área a investigar e, por conseguinte, a desenhar e a desenvolver, com todos os atores sociais envolvidos, um projeto deste cariz nesta entidade, o que acabou por acarretar, desde logo, muita pressão e uma responsabilidade acrescida na imagem e desempenho que poderia apresentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a metodologia, IAP, adotada ao longo do presente projeto foi possível compreender que, para se conseguir que os adolescentes de um CATL não se tornem “reféns” de rotinas impostas, tanto pelo apoio ao estudo, como pelo desenvolvimento das AECS, em detrimento da perda do seu tempo livre, bem como o cumprimento de rotina e princípios por parte dos adolescentes para que os mesmos usufruam de um convívio pleno e saudável entre si, e entre estes e a EP, e demais pessoas da comunidade em geral, apresenta-se como um grande desafio. Destaca-se que, para esta faixa etária, os seus tempos livres são uma componente que traduz a sua qualidade de vida e bem-estar físico e psicológico, pelo que exige especial atenção e valorização destes, por parte de quem coordena e dirige estes centros.

Todavia, o desenvolvimento de práticas, por parte da equipa pedagógica, que ajudem a motivar e a criar uma relação interpessoal funcional com os adolescentes, revelou ser mais do que desafiante, quase utópico, caso não se privilegie posturas que saibam conjugar gradualmente a capacidade ética reflexiva, edificada em ações intersubjetivas, que partem das situações do quotidiano (Timóteo & Bertão, 2012). Neste sentido, torna-se prioritário que se definam espaços e tempos de oportunidade, em que os adolescentes e a equipa pedagógica possam, em grupo, vivenciar, recriar e exhibir as suas próprias fraquezas, fragilidades e constrangimentos, de forma natural. Estes processos assumem-se como (re) educativos, possibilitando-lhes abranger uma maior consciência social, política e ética, bem como a “disponibilidade para se conhecerem a si próprios e para aprenderem sobre si e sobre o mundo” (Timóteo & Bertão, 2012, p. 25).

Tudo isto irá permitir-lhes evoluir, quer na dimensão da experimentação, aquisição e consolidação de novos conhecimentos, quer no reajuste e melhoria das suas habilidades, competências e atitudes. Com criatividade e espontaneidade é possível desenvolver, num CATL, um conjunto de regras e princípios adequados às interações interpessoais entre os seus participantes. No entanto, durante este processo, devemos

respeitar os tempos e escolhas de cada um, sendo necessário estimularmos permanentemente a consciência do seu sentimento de identidade pessoal e social, bem como promovermos as suas capacidades de discernimento, comunicação, integração e síntese, que os tornam audazes, nos processos de gestão e de tomada de decisão (Zimmerman, 2000).

Posto isto, é importante que os adolescentes e a equipa pedagógica, de forma congruente e consciente, consigam tornar o seu CATL num espaço único, de socialização, de encontro, de expressão e de realização, possibilitando dessa forma que os adolescentes se reconheçam no seu próprio funcionamento perante o outro, aprendendo múltiplas funções inerentes à vida coletiva, e ser portador de normas (Capul & Lemay, 2003). Pois estabelecer relações coesas, é muito mais do que percorrer caminhos... É deixarmo-nos querer perder com o outro, sabendo que nos redescobriremos na partilha solidária dos seus sentidos e significados... É sabermos que podemos transformar, emancipando-nos e consciencializando-nos no encontro com o outro.

REFERÊNCIAS

- Afonso, M. (2007). *Guião de educação para a cidadania em contexto escolar ...Boas práticas*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em, <http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/EducCidadania-DGIDC07.pdf>
- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción participativa*. México: Editorial El Ateneo.
- Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas: como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Lisboa: Prime Books.
- Araújo, M. (2006). *Crianças sentadas! Trabalhos de casa no ATL*. Porto: Legis Editora/LivPsic.
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).
- Bechelli, L., & Santos, M. (2004). Psicoterapia de grupo: como surgiu e evoluiu. *Revista Latino Enfermagem*, 12 (2), 242-249.
- Bernardo, C., Garcia, F., Lopes, S., & Pimentel, D. (2001). Estrutura e comunicação organizacionais: Uma autonomia relativa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 36, 143-158.
- Borba, G. (2016). Teste tibetano de personalidade. In S. Rinpoche, *O livro tibetano do viver e do morrer*. São Paulo: Palas Athena. Disponível em, <http://br.blastingnews.com/sociedade-opiniao/2016/08/teste-tibetano-de-3-perguntas-pode-revelar-muito-sobre-quem-voce-realmente-e-001062131.html>
- Boutinet, J. (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bouza, M. (2009). *Manual de formación de la asociación española de psicodrama*. Madrid: AEP.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.

- Campos, T. (2016a, abril). TPC: o que dizem os números sobre os trabalhos de casa das nossas crianças. *Revista Visão* (15). Disponível em, <http://visao.sapo.pt/actualidade/sociedade/2016-04-15-TPC-O-que-dizem-os-numeros-sobre-os-trabalhos-de-casa-das-nossas-criancas>
- Campos, T. (2016b, abril). Prós e Contras: para que servem os TPC? *Revista Visão* (14). Disponível em, <http://visao.sapo.pt/actualidade/sociedade/2016-04-14-Pros-e-Contras-Para-que-servem-os-TPC->.
- Capucho, J. (2016, outubro 3). Dos defensores dos TPC aos que lhes declaram guerra. *Diário de Notícias*. Disponível em, <http://www.dn.pt/sociedade/interior/dos-defensores-dos-tpc-aos-que-lhes-declaram-guerra-5420902.html>
- Capul, M., & Lemay, M. (2003). *Da educação à intervenção social*, volume (1). Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. (2008). *Intervenção social com grupos* (2ª ed). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Cembranos, F., Montesinos, D., & Bustelo, M. (1988). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Editorial Popular.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Projeto sociologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Cunha, P. (2008). *Conflito e negociação* (2ª ed). Porto: Edições ASA.
- Dhein, C. (2013). A noção de projeto fundamental em Sartre e os (des) caminhos da clínica psicológica. *Fenomenologia Psicológica*, 1 (1). Rio de Janeiro. Disponível em, <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/fenomenopsicol/artic le/view/1337>
- Dias, F. (2004). *Relações grupais e desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Elder, G. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69 (1), 1-12.

- Fontes, R., & Ferreira, M. (n.d.). A criança e o adolescente como atores sociais: fomentando o Kidpower. *Revista Spectrum*, 107-117. Disponível em, <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium34/8.pdf>
- Garbarino, J., & Abramowitz, R. (1992). Sociocultural risk and opportunity. In J. Garbarino (Ed.), *Children and families in the social environment*. Nova Iorque: Aldine de Gruyter, 35-70.
- Instituto de Segurança Social. (2016). *Centro de atividades de tempos livres*. Retirado de, <http://www.seg-social.pt/criancas-e-jovens> em 15 de junho, 2017.
- Júnior, V., & Lima, E. (2010). Mecanismos de coordenação, segundo Mintzberg, e sua caracterização em uma pré-incubadora interinstitucional. *Reuna*, 15 (2), 83-99. Disponível em <http://revistas.una.br/index.php/reuna/article/view/356/404>
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra* (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, Porto, Portugal.
- Macedo, E. (1998). *Centro de atividades de tempos livres: condições de implementação, instalação e funcionamento*. Lisboa: Direção Geral da Acção Social- Núcleo de documentação técnica e divulgação.
- Manes, S. (2014). *83 Jogos psicológicos para a dinâmica de grupos*. Lisboa: Paulus.
- McGonigel, M., Woodruff, J., & Roszmann-Millican, M. (1994). The transdisciplinary team: a model for family-centered early intervention. In L. Johnson, R. Gallagher, & M. Karnes (Eds.), *Meeting early intervention challenges: Issues from birth to three* (pp. 95-131). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições Asa.
- Minicucci, A. (2002). *A dinâmica de grupo: teorias e sistemas* (5ª ed.). São Paulo: Ed. Atlas.
- Monteiro, A. (1996). A avaliação nos projetos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 22, 137-154.
- Monteiro, M., & Santos, M. (2005). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. (2002). *Crescer a brincar*. Coimbra: Quarteto.

- Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. In E. Jacobina (trad.), *La tête bien faite: repenser la réforme, réformer la pensée*, (8ª ed). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Neto, C. (n.d.). *A criança e o jogo: Perspectivas de investigação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa. Disponível em, <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/acriancaejogo.pdf>
- Palacios, J. & Oliva, A. (2004). A adolescência e seu significado evolutivo. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*, volume (1), (2ª ed.), (pp. 309-322). Porto Alegre: Artmed.
- Parolari, V., & Prado, P. (n.d.). *Jogos e brincadeiras: a importância do brincar desde a primeira infância até a adolescência, e a influência da família*. Disponível em, <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2010/44-relato-Valeria-Maria-Parolari.pdf>
- Pessanha, M., Barros, S., Sampaio, R., Serrão, C., Veiga, S., & Araújo, S. (2010). *Psicologia da Educação*. Luanda/Maputo: Plural Editores.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). Quinta etapa: A observação. In J. Marques, M. Mendes, & M. Carvalho (Trad.), *Manual de investigação em ciências sociais: Trajetos* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. (1988). *Brincar, sonhar, criar: para uma psicopedagogia da criatividade*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Rogers, C. (2002). *Grupos de encontro* (8ª ed). São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Santos, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- Sarmiento, M., & Cerisara, A. (2004). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa.
- Silveira, L., & Cunha, A. (2014). *O Jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Coimbra: De Facto Editores. Disponível em, http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33188/1/Livro%20O%20Jogo%20e%20a%20Infancia_M_02.pdf.
- Soeiro, J. (2016, abril 1). TPC: para quê? *Jornal Expresso*. Disponível em, <http://expresso.sapo.pt/blogues/jose-soeiro/2016-04-01-TPC-para-que->

- Sprinthall, N., & Collins, W. (2003). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática: guía teorica 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 não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Timóteo, I., & Bertão, A. (2012). Educação social transformadora e transformativa: clarificação de sentidos. *Sensos*, 2 (1), 11-25.
- United Nations Children's Fund - UNICEF. (2011). *Situação mundial da Infância 2011. Adolescência: uma fase de oportunidades*. Disponível em, https://www.unicef.pt/18/Relatorio_SOWC_2011.pdf.
- United Nations Children's Fund - UNICEF (2004). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em, https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- Veiga, S. (2009). *Palcos do conhecimento, espaços de transformação. Contributos da metodologia sociodramática para a formação dos educadores Sociais*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Winnicott, D. (1975). O Brincar e a realidade. In J. Abreu e V. Nobre (trads.), *Playing and reality* (1971). Rio de Janeiro: Imago Editorial. Disponível em, <https://pt.scribd.com/doc/36952660/O-Brincar-e-a-Realidade-D-W-Winnicott-1975>
- Yalom, I. (2000). *Psicoterapia existencial y terapia de grupo*. Barcelona: Paidós. ISBN: 978-844-930-950-2.
- Zimerman, D. (2000). *Fundamentos básicos das grupoterapias* (2ª ed). Porto Alegre: Artmed, Editora S. A..

NM

Orientação

VOLUME II

ÍNDICE VOLUME II

APÊNDICES	94
Apêndice A – Organigrama do Centro Social 2016/2017	95
Apêndice B – Caracterização geral dos elementos da equipa pedagógica do CATL	96
Apêndice C – Transcrição da entrevista – Diretora Técnica e Coordenadora Pedagógica	97
Apêndice D – Caracterização geral do grupo dos Adolescentes	154
Apêndice E – Identificação de problemas e necessidades	156
Apêndice F – Desfile de Carnaval	157
Apêndice G - Definição de Objetivos Gerais e Específicos, Estratégias e Ações	159
Apêndice H – Ação I: Planificação das sessões de grupo	161
Apêndice I - Reflexões das sessões de grupo	163
1.ª Sessão: Porquê a formação de um Grupo? I	163
2.ª Sessão: Porquê a formação de um Grupo? II	166
3.ª Sessão: Autorretrato	168
4.ª Sessão: Avaliação da sessão de Autorretrato	173
5.ª Sessão: Que significado tem para mim...	178
6.ª Sessão: Rapazes VS Raparigas	183
7.ª Sessão: Travestismo VS Transsexual	187
8.ª Sessão: Como Ser, Estar, Fazer e Agir no Grupo	188
9.ª Sessão: A centopeia	190
10.ª Sessão: Debate dos problemas e necessidades I	193
11.ª Sessão: Debate dos problemas e das necessidades II	194

12.ª Sessão: Emoções & Sentimentos - comunicação não-verbal	199
13.ª Sessão: Brainstorming para uma angariação de fundos	202
14.ª Sessão: Reorganização de ideias para angariação de fundos	204
15.ª Sessão: Reconhecer a forma como me expresso	205
16.ª Sessão: Lista de tarefas a negociar com a EP	213
17.ª Sessão: Realização do guião para o <i>sketch</i>	216
18.ª Sessão: Falar nas costas	218
19.ª Sessão: Desenha a tua mão	222
20.ª Sessão: Avaliação das sessões de grupo	224
21.ª Sessão: Escultura a música que escutas	230
Apêndice J – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação	233
Apêndice K – Interações no quotidiano (ação II)	234
Em diálogo com a EP	234
Visita ao museu do vinho do Porto	237
Apêndice L – Desfile de moda	241
Apêndice M – Um dia na sessão de meditação	243

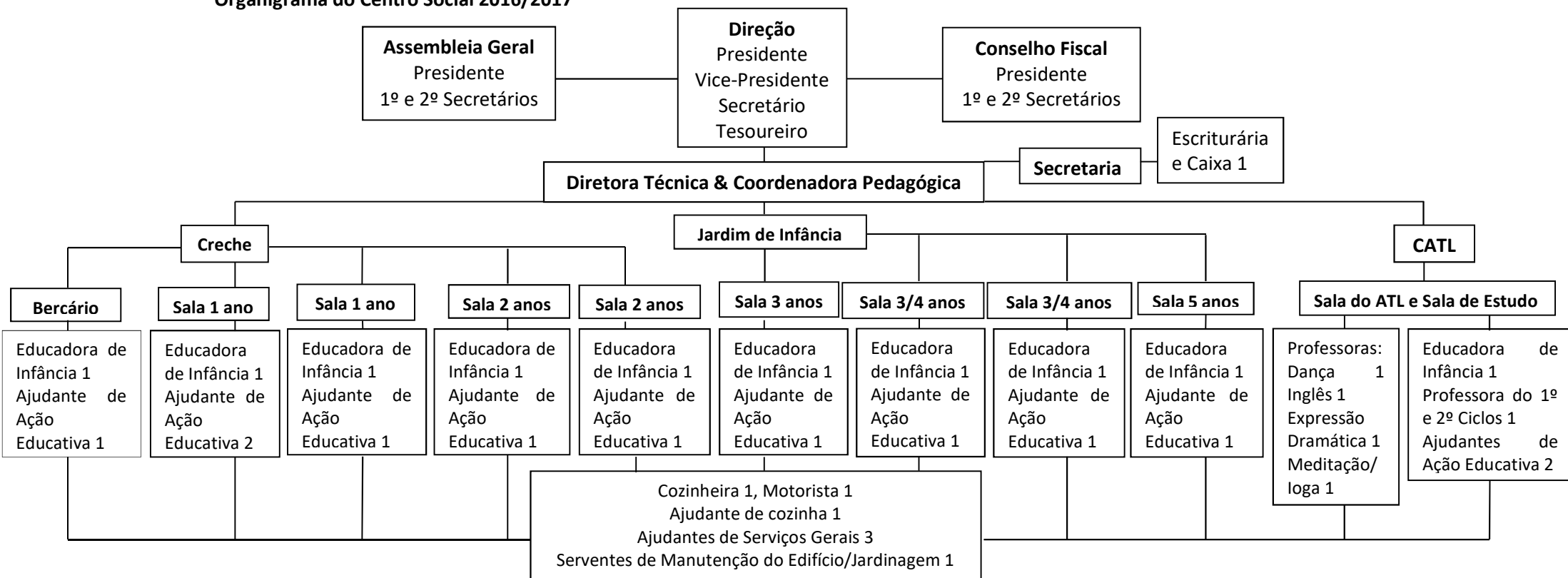
ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação de Problemas e Necessidades	156
Quadro 2 - Definição de Objetivos Gerais e Específicos, Estratégias e Ações	159
Quadro 3 - Grelha de presenças dos adolescentes nas sessões de grupo	161

APÊNDICES

Apêndice A – Organigrama do Centro Social 2016/2017

Organigrama do Centro Social 2016/2017



Apêndice B – Caracterização geral dos elementos da equipa pedagógica do CATL

Participante	Sexo	Profissão e/ou Grau de escolaridade	Idade	Tempo de exercício de funções no CATL ¹ (CS)	Percurso profissional prévio
Ajudante I	F	Ajudante da Ação Educativa (Processo de validação e certificação de competências profissionais, 12.º ano 2008/2009)	52	15 anos de serviço no Centro Social-CS, sendo a 3.ª vez que se encontra no CATL, pois existe rotatividade pela valências	Secretária numa empresa de exportação e importação numa empresa no Porto (1995-1999) Vigilante numa escola do 1.º ciclo (2000-2001) Ajudante dos Serviços Gerais no CS (2002)
Ajudante II	F	Ajudante de Ação Educativa (12.º ano)	28	2 anos de serviço no CS, sendo que atualmente, se encontra a exercer funções, na Creche, da parte de manhã, e no CATL, da parte da tarde)	Ajudante de Ação Educativa numa escola do 1.º ciclo (2014-2015) Ajudante de serviços gerais no CS (2015-2016) Ajudante da ação educativa no CS (desde 2016)
Professora	F	Professora do 1.º e 2.º Ciclo (Mestrado)	29	5 anos no CATL Professora (2016-2017)	Apoio ao estudo no CATL desde 2012
Educadora de Infância	F	Educadora de Infância (Licenciada)	46	25 anos de serviço no CS. Este ano, de manhã estava na Creche e da parte de tarde estava no CATL	Ajudante de Ação Educativa no CS (1991-2015) Educadora de Infância no CS desde 2015

¹ À data de julho de 2017

Apêndice C – Transcrição da entrevista – Diretora Técnica e Coordenadora Pedagógica

A presente entrevista teve como objetivo recolher informação sobre:

Perceber o modo de funcionamento da valência do CATL;

Identificar as principais funções, e caracterizar em maior detalhe a DTCP e a EP;

Perceber como a EP do CATL estabelece e medeia a sua relação com os adolescentes, a escola, encarregados de educação e comunidade;

Perceber que papel desempenha o CATL na comunidade;

Compreender a forma como a EP e os adolescentes do CATL se encontram envolvidos com a comunidade;

Perceber como é encarado a necessidade de existir no CS, profissionais da área social, sem ser as categorias que já existem, como por exemplo, psicólogos, técnicos de serviço social, educadores sociais...

ES: Pronto. Aaa. Queria desejar bom dia em primeiro lugar, doutora DTCP²...

DTCP: Hum. Bom dia.

ES: ...E também já agora, a forma como também já foi pedida a autorização para que esta entrevista fosse gravada onde serão asseguradas a confidencialidade e o anonimato das declarações aaa, prestadas. Aaa. Gostaria então de saber um bocadinho sobre a doutora DTCP. Aaa. Que fizesse assim uma apresentação.

DTCP: Bom dia, aaa chamo-me [REDACTED], hum. E eu estou aqui nesta instituição já a muitos anos (risos). Tenho quarenta e sete anos (47) aaa, e sou educadora de infância base. A minha primeira, a minha primeira licenciatura foi de educação de infância e eu considero-me sempre, que que faço uma apresentação que sou uma educadora. Aaa.

² A designação de DTCP foi utilizada para substituir o nome verdadeiro, bem como as designações de professora, educadora e ajudantes I e II, respetivamente.

No sentido também de transformar. Transformadora. Não, não só educadora de educar, mas como também de transformadora de transformar. Eu, eu faço sempre assim minha apresentação. Aaa. Vou falar... o meu percurso, o meu percurso académico, eu tirei primeiro, entrei primeiramente para a escola superior de educação de Paula Frassinetti, com dezoito anos (18). E logo no término do meu secundário, mas foi por uma opção, de não querer ficar parada. Não foi por vocação. Aaa, Eu entrei em contabilidade, gestão e contabilidade em Lisboa, por um erro informático, que naquela altura não havia tanta, tanta confiança nos computadores. Aaa. Fiz todo o meu concurso todo manual e mesmo nessa forma manual, enganei-me nos códigos. Queria, queria, entrar em, em contabilidade e gestão, cá no Porto e fui para contabilidade e gestão em Lisboa. E como tava à espera de ser alterada a minha, a minha faculdade, na segunda fase tinha-me dado quase a certeza que entraria na segunda fase... A minha melhor amiga entrou no curso de educadora de infância. E eu, e ela propôs-me, “oh [REDACTED], porque é que não, não vais para educação de infância durante algum tempo é mais uma mais-valia...”. Aaa, eu gostava. Nunca desgostei. E disse, “pronto enquanto faço, fico à espera”. Porque eu entrei e só em novembro, é que iria passar para o meu curso de gestão. Portanto setembro, outubro, e novembro, os três primeiros meses, que eu frequentei o curso de educação de infância, mesmo para não ficar parada. Paguei as propinas, para o primeiro, primeiro período da faculdade. E a minha mãe achou uma loucura. Disse para eu esperar que não tinha lógica que eu entrasse para um curso que não era o que queria seguir. Mas depois em novembro, aaa, achei que que até gostava, mais do que contabilidade, e que gostava mais do que gestão e quis permanecer um ano no curso de educação de infância. As minhas notas eram boas e achava que tava, que fazia sentido naquele momento, aaa, tirar aquele curso. Porque nunca, pois foi sempre a minha praia estudar, gosto muito de estudar. E então não queria estar parada três meses. Então estava aliar a minha melhor amiga estar no curso, e eu pelo menos, como já sabia que tinha entrado em gestão, passar aqueles três meses de forma a aprender outras coisas. Fiquei. E depois não quis desistir, e aaa, não quis desistir e os meus pais apoiaram-me porque já sentiam que eu estava feliz no curso e mantive-me, mantive-me durante todo percurso escolar na, como educadora

de infância. Ao acabar o meu, a minha, o meu bacharelato já tinha trabalho. Eram outros tempos. Eu tinha três propostas de trabalho e, para, logo que acabasse o curso. Eu acabei o curso, aaa, e comecei logo a trabalhar. Acabei em junho, eu em setembro estava a trabalhar. E vim trabalhar aqui para o centro social. Era o local que eu menos...aaa, tinha três propostas, das três propostas era o local que eu tinha menos afinidade que era mais desafiador. Primeiro, era muito distante da minha casa e eu não tinha carro, eu não tinha carta. E desafiei-me a mim própria, a tirar a carta por eu estar aqui a trabalhar. Depois era também desafiador porque era uma zona muito rural. Vinte e cinco anos (25) atrás, porque eu já e estou aqui a trabalhar há já vinte e cinco anos aaa era uma zona muito, muito rural que não havia acessos facilitados, transportes só havia dois, um de manhã e outro à noite. Aaa, eu demorava duas horas a chegar a minha casa de camioneta, porque eu tinha que apanhar duas camionetas. Aaa, e custava, eu saía daqui às sete (19h) e chegava perto das nove horas, das dezanove, portanto às vinte e uma (21h). E isso custava muito principalmente no inverno. Mas tinha a parte da recompensa, pois trabalhei sempre em colégios, sempre com uma franja social muito mais elevada e quando vim para aqui, tudo o que era aqui, eram pessoas onde tudo aquilo que eu dissesse nunca tinham, nunca tinham experimentado e para mim foi, gostei da experiência de fazer também mudança porque vim abrir uma valência. Eu abri, primeiro vim para o ATL. Mas depois, entretanto, depois do ATL, um ano depois fui convidada a abrir resposta social a creche. E fui que abri, e fui eu que montei toda, toda a parte da creche. E isto também para mim foi aliciante, confiarem numa jovem de vinte e três anos, vinte e dois, vinte e três anos, um, uma, um objetivo, aaa, que a própria instituição tinha que era abrir mais uma valência. E tinha naquele momento existiam aqui duas educadoras de infância. Uma delas era coordenadora e eu era a terceira coordenadora, terceira educadora de infância, e logo a terceira educadora de infância que entrou foi logo abrir uma resposta social e eu achei que que estavam a confiar em mim uma situação, que nem eu própria achava que não era merecedora, porque achava-me, achei-me sempre muito estagiária. Durante os meus primeiros anos sentia-me sempre estagiária. Perguntava sempre do que é que achavam sempre do meu trabalho, do que é que

estava a melhorar, o que é que estava deveria no meu trabalho modificar. E achava que para abrir uma nova resposta, com responsabilização de se fazer os novos acordos com a segurança social, seguir regras, saber e seguir legislação era muito complicado para mim. Pronto, para início. E pensei sempre se sou capaz de fazer isso... Se eles acham que eu sou capaz de fazer isso, eu vou fazer. E fiz. Aaa abri a creche e a creche não tem sentido nenhum daquela creche de há vinte e cinco anos atrás, com a creche que temos agora, nada. Não tem, não tem nenhuma aaa comparação.

ES: Aaa, ou seja, teve evolução é isso?

DTCP: Sim teve muita evolução. A parte, a parte educacional daquilo, como eu via a educação há vinte e cinco anos atrás e como eu vejo agora a educação, não tem, não tem, aaa, não tem nenhum, nenhuma ponta, tem o seu, tem um fio condutor, mas tem, havia muitas pontas soltas. Mas isso não era aquilo que eu pretendo para, para estas crianças. Não é isto que eu pretendo, porque era mais dos cuidados assistencialista, de assistência do que o de educação. Nós eramos vistas como amas, como, como empregadas dos pais, para alimentar e para limpar os bebês. E não era isso que eu queria que os pais vissem como educadora de infância. Isto foi evoluindo. Eu comecei com quinze crianças (15) dos três meses aos três anos tudo junto, na mesma sala, muito complicado! Tive sempre apoio das ajudantes de ação educativa, mas era qualquer coisa de um terror! Porque juntar crianças de três meses, com crianças de três anos tão mexidas era explosivo! Mas era assim que funcionava a creche quando abrimos. Era aquilo que nos tinham dado autorização para abrir e depois fomos alterando, fomos colocando as salas por idades, e agora nós temos aqui na instituição as salas bem definidas, e com uma perspetiva que ainda não chega, aquilo que eu, que eu idealizo, nem de perto chega àquilo que eu queria ter, mas é aquilo, são as condições que a segurança social e a própria direção autorizam. Nê e eu digo isso... se eu tivesse uma creche teria muito pontos comuns mas não seria igual...

ES: Pode dizer algum exemplo, em que...

DTCP: Seria mais aberta aos pais para fazer várias experiências no sentido de ser mais familiar, ou seja as crianças... Eu gostaria que as salas estivessem montadas como uma casa. Tivessem sofás, que tivesse uma estrutura muito próxima a de uma casa e não

de uma escola. Por que eu acho que as crianças, e isso quando, eu fui, quando fui fazer um, um... Eu participei em ações curriculares e fui convidada a ir analisar o, a evolução de a uma escola no exterior, e eu escolhi a Finlândia. E fui à Finlândia. E eu descobri coisas, que me abriram os olhos, descobri coisas que nunca tinha imaginado que pudesse ser possível. E eu só pensava porque é que eu não pensei nisto. Porque é que eu nunca pensei nisto? E estamos a falar de vinte, dezoito (18) anos, dezoito anos atrás. Aaa adorei chegar à aquela escola e todas, todas lá, lá a primeira fase, a primeira infância era como se fosse uma casa de uma família. Entra e tem candeeiros, tem luzes de presença, tem sofás onde as crianças sobem e descem do sofá onde pulam. Tem, têm uma mesa de cozinha onde comem todos juntos e tem uma fruteira no meio, onde as crianças têm fome, vão buscar a fruta, o espaço exterior é ótimo para eles desenvolverem habilidades motoras de conhecimento, de investigação e é isso que eu gostaria que se visse refletido aqui na instituição, mas a segurança social exige muitas regras, que as crianças têm uma sanita com isto, um lavatório como aquilo, com as dimensões dos móveis têm que ser estes, a organização dos espaços tem que ser esta. E isso depois eu comparando com aquilo que já admirava fico um bocadinho frustrada. No entanto, vou levando, vou...

ES: Vai tentando modificar?

DTCP: Vou modificar dentro do que é possível modificar. Depois fiz aaa, uma, uma outra licenciatura em ciências de educação e quando sei, quando achei, quando achei que estava, mas isso fui fazendo, quando achei que já estava tudo muito, oh pá é isto, não sei, não sei se é isto que eu quero fui tirar psicopedagogia e fiz duas, fiz uma especialização em dificuldades de aprendizagem e sobredotação. As minhas áreas de investigação são sobre a sobredotação e as dificuldades na aprendizagem. E achei sempre, pronto é isto que eu quero só que depois ainda fui mais além, fui fazer, fiz novamente outra formação no âmbito do ensino especial, na deficiência mental, motora e na comunicação expressiva e comunicação não expressiva, desculpe. Por que é que aqueles jovens que não se conseguem falar conseguem comunicar e como e porquê e tentar descobrir. E da situação que mais adoro na investigação e isso fui no âmbito da investigação que foi a situação de descobrir que existiam o “currículo

oculto”. E tudo que pedagogicamente nós conseguimos dizer que é pedagógico que é educacional está sempre baseado num “currículo oculto”, um currículo que nós não ensinamos, mas que as crianças no seu ambiente familiar e num ambiente social apreendem. E de que forma é que eles ao apreender esta situação colocam na sua comunicação. Estamos a falar de jovens com deficiências graves. Mas se nós formos levar isto para as crianças “ditas normais” é exatamente a mesma coisa, como é que uma criança num grupo comunica as suas experiências, não verbalizando, mas que comunica as suas experiências? E isso fascina-me! Porque a maior parte das crianças comunica muito com o corpo.

ES: A comunicação não-verbal.

DTCP: A comunicação não-verbal o corpo e muitas vezes, nós como educadores, aaaa temos que estar muito atentas para saber quando é uma situação que fazem com que eles fiquem fragilizados e eles demonstram isso com o corpo. Ou quando isto, quando ocorre uma situação que lhes deixam irritados e eles também projetam o corpo para a frente, a arregalam os olhos e até os próprios ombros modificam e a...Se um educador for atento verifica que aquela situação pode ir para, para uma situação mais grave. Eu fui educadora de infância aqui, nesta instituição durante doze anos...

ES: Pode só dizer mais ou menos o tempo, só que...

DTCP: Sim até dois mil e doze (2012) estive como educadora de infância e em setembro de, em maio de dois mil e doze fui convidada a ficar só como diretora e coordenadora. Antigamente só se dizia coordenadora, e fiquei como coordenadora e assumi em setembro, mas em maio já comecei a preparar o ano seguinte, aaaa e eu tinha proposto à direção ficar apenas três meses, no máximo seis meses até eles conseguirem arranjar uma assistente social porque eu achava que era importante a comunicação entre as famílias, os diferentes tipos de famílias e a nossa comunidade e propôs que todas as coordenadoras aqui da instituição são educadoras de infância ou foram educadoras de infância e eu propus a direção a fazer uma abertura para uma assistente social que achava que era importante ter esta ligação mais profunda com as famílias. Até porque era um dos problemas trazer as famílias à instituição. A direção não concordou e quis que eu mantivesse nas funções de diretora e nesse tempo já fiquei só como

coordenadora e não como educadora de infância. Ou seja, quando eu entrei em funções como coordenadora eu fiquei apenas como coordenadora e deixei as salas. O que me deixou um bocado frustrada, porque o que eu gostava mesmo era estar com as crianças. Mas pronto era uma fase, aaa eu gosto muito de desafios, gosto muito de criar projetos. Acho que eu sou mais de investigação-ação do que relações. Porque eu sou, sou muito explosiva e às vezes isto nas relações traz algum problema. Então gosto muito mais de estar no campo de investigação e da ação no tempo de criar projetos. Sou muito mais de tentar as ideias, procurar ideias novas e concretiza-las para um grande, um grande fim. E tudo o que é projetos para mim alicia-me. Sou muito de projetos e adoro a metodologia de projetos. Adoro ser sistemática e acho que isso se reflete. (risos) Pronto fui educada assim, não é? Aaa, nunca, nunca, tirei gestão escolar no sentido de tirar mais uma licenciatura ou mais uma pós-graduação porque agora cheguei ao ponto de tentar investir um bocadinho em mim e não na educação porque já tenho duas licenciaturas, já tenho mestrado, portanto não, acho que não fazia sentido agora estar a investir mais em mais uma licenciatura mesmo depois de Bolonha, não achei que isso fosse para mim mais, mais importante neste momento. Não quer dizer que tenha parado. Faço imensas reciclagens e já fiz várias formações, formações de formação contínua no âmbito da gestão e porque também como viu a minha área que comecei foi economia e contabilidade e gestão é da minha área que eu, que achava eu que queria seguir e passado alguns anos passei a ser novamente a estar a lidar com mapas financeiros, mapas funcionais, e material técnico que teria que ter lidado se tivesse ido para gestão e contabilidade. Mas pronto é isto que foi. É o círculo da, da vida, não é? Agente começa num ponto e volta novamente e depois volta e vamos até chegar ao centro. Isso foi que, que me, o que me sempre, sempre que tento fazer modificações para melhorar o meu trabalho, sempre. Aaa, e também acho que é, que também começou como educadora de infância cooperante e como coordenadora cooperante, da instituição que fui, fui educada na, na escola superior de educação de Paula Frassinetti e também muitas vezes sou convidada a fazer formação lá. De fazer e dar, ou seja, já estive nos dois, nos dois polos, Tanto dei formação, como faço formação. Portanto estou sempre em contínuo...

ES: Renovação...

DTCP: ...renovação e aprendizagem.

ES: Á pouco tipo, há pouco falou de, de que logo no início gostava mais de ser educadora de infância, aaa, sentiu assim alguma dificuldade, alguma resistência mas já disse, que quando iniciamos algo de novo sentimos sempre aquela pequena resistência, aaa, agora que atualmente, já desempenha há, foi em dois mil e doze, certo?

DTCP: Há seis anos...

ES: Sim. Certo. Qual é a percepção acerca do seu papel e quais assim mais as suas funções?

DTCP: Sim, aaa, uma das situações que conto nós dizemos que, eu sinto que, como vou dizer isso, a forma que até eu a mim própria não me magoe. Eu acho que as pessoas veem uma diretora como uma pessoa má...

ES: Sente isso?

DTCP: Sinto. E já falei isso várias vezes, quando, quando estão a re, a reprender uma criança, a maior parte das educadoras de infância ou das ajudantes de ação educativa fazem é, “vais ter com a DTCP, vais, vais já para o gabinete da DTCP, vou já chamar a DTCP”... E isso para mim magoa-me. Aaa porque acho que veem a DTCP ou querem fazer, fazer com que a DTCP seja a má. Enquanto a maior parte das vezes sou completamente o contrário, eu falo com as crianças, eu ouço as crianças e depois re, reprendo é os adultos e as pessoas ainda não perceberam isso. Ser coordenadora não é ter amigas, tenho colegas de trabalho, tenho algumas amigas, que fora da instituição conseguem se eu tiver que chamar a atenção de A, B ou C lá fora compreendem que eu chamei a atenção por eu era, porque eu sou coordenadora, e sabem diferenciar, mas estamos a falar de um universo de trinta e sete (37) funcionários e se calhar só conseguem dois ou três. Não é, quando eu chamo a atenção, chamo a atenção no papel de coordenadora ou de diretora, não chamo no papel da amiga ■■■ não é e aaa, e a maior parte das pessoas não sabem, não diferenciam, não diferenciam mesmo. Eu sou a diretora, qualquer coisa dizem aos meninos que vão chamar a ■■■, que é mesma situação que ocorre naqueles cérebros. Dizer assim, se eu fizer alguma

coisa, vão, a [REDACTED] vai-me chamar, em vez de dizer, eu tenho este problema eu vou dialogar com a [REDACTED] acerca desta situação

ES: Encontro aqui outra perspectiva e vou...

DTCP: A perspectiva que eu tenho do meu trabalho no/com os funcionários é de ser uma pessoa aaa, não vou dizer dominadora, não sei se é dominadora o termo mas na minha função eu tenho que selar pelo bom funcionamento da instituição. Muitas vezes o bom funcionamento da instituição retira privilégios a determinadas pessoas, e esses privilégios, muitas vezes eles não sabem encarar como isso, privilégios, não é. Apesar de eu ser, eu tentar ser socialmente positiva criar ligações com grupo, como líder, como gestão de conflitos, muitas vezes não consigo, não é! As vezes tenho que ser autoritária tenho que dizer “é assim que tem que ser feito”, “Ah, mas eu...”, “Mas não tem mas “é agora, é assim!”

ES: Isso deve-se, encontra diferenças se é por exemplo a nível de, por ser como ajudantes de ação educativa, ou como educadora de infância ou independentemente das habilitações que tenha?

DTCP: Não sinto essa diferença. Há essa resistência de todos os lados e a

ES: Ou dos mais velhos, ou das pessoas que estão aqui, já há mais tempo das mais recentes, as diferenças, ...

DTCP: Eu acho, aaa são muitas funcionárias. Se fosse um número inferior de funcionários eu poderia delimitar isto e aquilo, mas não é possível. Como estamos a falar em termos de funcionários da instituição, são trinta e sete (37) funcionários, fora todo o pessoal que vem de fora como estagiários, como os colaboradores externos, colaboradores, educadores do ministério da educação que são colocados cá, aaa, terapeutas, ou seja, há, nós estamos a falar de um universo de quase cinquenta pessoas aqui nesta instituição diariamente a trabalhar ou mais, até mais que cinquenta. Não posso dizer isso, não posso dizer que seja só dos mais velhos a resistência que, não, eu acho que é um bocadinho de todas as áreas, de todas as idades. Aaa, mas eu também acho normal, e quando eu analisando no sentido de autoridade, se calhar até é bom, por nós também, quando fazemos isso aos pais, nós também temos que ter medo do pai ou da mãe numa situação de sanção não é, “nós,

o que é que a minha mãe vai pensar, ou o que o meu pai”, e aqui é um bocadinho isso, e “o que é que a [REDACTED] vai pensar naquilo que eu fiz” ou há pessoas que assumem aaa, e que são mais aaa no seu sentido colaborantes, são colaborantes na situação “Pronto A vou refletir naquilo que fiz” ou “vou mudar” ou “vou mostrar, que estás errada, no sentido disto”, outras não. Outras que sim concordam comigo e chegam lá fora e têm outra versão completamente diferente das reuniões que eu faço, e isso é complicado não é? Eu estou a chamar a atenção de uma funcionária e a funcionária chega lá fora “ a [REDACTED] não falou nada, não aconteceu nada”, ou seja também para ela se proteger em relação aos de grupo não é? Já tive aqui muitas coisas nesta instituição. Muitas situações que dão filmes. Mas lidar com personalidades muito diferentes é muito difícil.

ES: Sente que isso tem a ver, já disse que é, que isso acontece com qualquer pessoa independentemente das habilitações ou se está aqui ou não há mais tempo, ou se ou mais velha em questão de idade. Aaa, de alguma forma assim formações, nesse âmbito de gestão de conflitos, mesmo que de forma obrigatória ou pela segurança social, não sei se os funcionários. Sente essa evolução com as formações?

DTCP: As pessoas, eu acho que é assim, as pessoas não aderem muito a formações.

ES: Não?

DTCP: Não, não aderem. Aquilo o que sente, que eu sinto é que elas gostam de fazer formações dentro do horário letivo, porque são dispensadas. Mas se fizerem fora do horário letivo arranjam, mil e uma resistências para não fazer. Se é porque tenho filhos, tenho o marido, porque tenho o cão, o periquito e arranjam sempre uma desculpa. Aaa há um...Na avaliação, nós fazemos avaliação dos funcionários anuais: a autoavaliação e a avaliação. E a avaliação da nota são de dois em dois anos. Este ano é um ano de avaliação e é premiado os funcionários, premiado com um valor que é imenso. Os funcionários que fizeram avaliação continua durante estes dois anos é preciso, é obrigatório por lei a instituição fazer a dez por cento da, dos funcionários. E esses dez por cento numa população de trinta e sete é, é quatro funcionários. E isso é muito fácil fazer.

ES: Todos os anos?

DTCP: Todos os anos quase sempre rotativo. Aquilo que a lei diz é que é sempre fora do horário de trabalho e que tem que ser comparticipadas pela instituição.

ES: Mesmo assim...

DTCP: Mesmo assim há muita resistência, querem sempre as mesmas. Quem quer fazer a formação, quer ser sempre as mesmas a fazer a formação. Os outros não se candidatam a formação. E aquilo

ES: Mesmo dando escolha dentro do que eles querem?

DTCP: Aquilo que eu, sim. Nós temos vários parceiros aqui na zona, e um dos parceiros é o GIP, é o gabinete de inserção profissional onde têm enumeras formações. As formações até são comparticipadas com valor de jantar de 4€ a 6 € por noite, ou seja, noite se for pós-laboral, se for de manhã tem um valor também de almoço, pronto. E eu proponho, não obrigo ninguém a fazer formação, mas aaa, geralmente fixo no quadro dos avisos que foram abertas formações e apresento as formações que geralmente são sempre dez, onze, doze formações durante aquele ano...

ES: Que está aí à vista?

DTCP: Sim, estão perto do ponto. Quando eu coloco. Já foi, já foi agora em setembro a divulgação das formações e tem as formações todas modelares que podem, possam fazer, “primeiros socorros”, “relações interpessoais”, todas as possíveis fazerem nos GIP, no gabinete de inserção que é na própria junta de freguesia, portanto às vezes até na nossa própria instituição.

ES: Têm possibilidade de fazer aqui?

DTCP: Sim, sim, sim. Se tiver número suficiente até vêm cá fazer aqui a formação nas nossas instalações. Geralmente começa às dezoito horas (18h) e termina por volta das vinte e uma (21h). Aaa geralmente é uma vez ou duas vezes por semana, durante três meses. Aaa e são sempre as mesmas. E depois eu ponho quem se candidata a fazer qual formação eu, nunca partir...Quando eu dizer assim: vai haver a formação de primeiros socorros, aconteceu aqui. Todos os funcionários fizeram formação dos primeiros socorros e vão doze funcionários parar o seu trabalho e vão durante esta semana vão fazer formação. Todas as manhãs, faça de conta começa às nove e termina ao meio dia, durante uma semana estes funcionários vão fazer as tais trinta e cinco

horas de formação. Muito e depois as formadoras vinham para cá a dizer “que estão na brincadeira, as pessoas estão na brincadeira”. Acham muito giro irem para a formação e não fazerem o trabalho não é, e dizer estão na formação...

ES: E até estarem em descanso...

DTCP: E gozar com a situação dos outros que estão sobrecarregados não é, e depois vão para lá e depois não aproveitam, porque foram impostos à aquela formação.

ES: Ok. Então...

DTCP: Então alterei a conduta e propus-me a quem é que queria ir a formação. Formação sempre fora do horário de trabalho porque foi assim que a segurança social nos indicou para fazer e que só vai mesmo aquelas pessoas que têm necessidade. Sabendo elas que ganham um valor superior para chegar ao excelente ou ao muito bom. Por que se tiverem um bom querem estar no muito bom. E sendo, e sabendo elas também que a avaliação de desempenho tem um peso muito grande nas decisões da direção. Aaa, mesmo assim sempre que se candidatam são sempre as mesmas. E não há esforço, não há esforço das outras, não quer dizer que não sejam boas funcionárias, são. Mas não estão comprometidas com a avaliação delas, nem com a formação delas, porque acham que não vão aprender nada de novo.

ES: E isso, a população em termos de pessoal é os mais velhos, os mais novos, todos?

DTCP: Todos no geral. Nós propusemo-nos e...

ES: Essa resistência

DTCP: Elas só querem formação se for prático, se for teórico ninguém quer. As nossas educadoras de infância não podem fazer essas formações, não é. As formações modelares não são para pessoas licenciadas. E nós temos, não estou a falar para as educadoras de infância, estou a falar pró pessoal discente, porquê porque as educadoras de infância obrigatoriamente têm que fazer, têm que fazer as avaliações contínuas, as formações contínuas e isso as próprias eses e as próprias, as próprias associações, os próprios sindicatos propõem-nos várias formações, e essas formações que nós fazemos ainda no mês passado nos juntamos todas e fomos à formação, a um sábado, pronto. As educadoras de infância estão muito mais, é obrigatório fazerem várias formações contínuas e pronto não estou a falar neste público. Estou a falar nas

ajudantes de ação educativa, nas empregadas de, de limpeza, de cozinha, essas sim há resistência para não fazer formação. Estava a falar sobre a perceção pessoal que tenho do meu papel. Aaa, eu é como estava a dizer, eu acho que a direção de um estabelecimento é muito solitário, porque também conheço muito bem as pessoas porque já estou aqui há muitos anos torna, tornasse um bocadinho complicado muitas vezes ser isenta. Porque falamos de pessoas que convivem comigo há anos, há 20 anos e muitas vezes conhecemos antes mesmo de pronunciar uma palavra já sei aquilo que ela vai dizer, porque de facto não é porque tenha poderes mediúnicos, mas já conheço bem aquela pessoa, aqueles problemas e, e conheço também a parte negativa de cada pessoa, não é, e todos nós temos positivos e negativos e isso para mim também dificulta um bocadinho no trabalho porque para além de ser diretora, são uma pessoa com coração e muito emotiva e que muitas vezes não demonstro, não posso demonstrar essa emotividade, mas existe, está presente, muitas vezes sofro porque vou ter que chamar a atenção a uma pessoa que está com uma depressão, e que não está capaz de fazer aquele exercício, aquela função. Eu aviso, chamo a atenção, reúno, geralmente não faço, geralmente, porque às vezes é complicado, mas geralmente eu tento sempre chamar a atenção sempre em privado, elogiar sempre em público para que as pessoas também consigam gerir bem as emoções. Pronto é isso que eu sinto da, da minha profissão. Ligar a comunidade, ligar uma direção, ligar as profissionais, e no meio estar centrado a criança é muito complicado. Quando digo comunidade, digo famílias.

ES: Sim, Sim. A participação das próprias famílias.

DTCP: Os avós, a família do primeiro grau, depois uma direção. Eu tenho que...

ES: Tem que respeitar...

DTCP: Eu tenho que respeitar...

ES: É tipo uma hierarquia?

DTCP: Não tomo decisões isoladas, não é. Eu tenho que dar sempre conhecimento e apesar de ter muita autonomia. Até acho que tenho autonomia de mais, aaa, tenho que dar conhecimento e seguir se calhar algumas diretrizes que a própria direção diz-me, que muitas vezes não concordo de todo (risos). Mas tem que se fazer.

ES: Ou seja, está a falar de uma mediação?

DTCP: Exatamente.

ES: Que neste caso de três lados, não é?

DTCP: Sim.

ES: Com a própria?

DTCP: Não. Está a falar de uma mediação de muito mais. É quase um pentágono: tem a criança. Os interesses das crianças muitas vezes não são os interesses dos pais. Muitas vezes os interesses dos pais não são os interesses da direção...

ES: Como gere isso?

DTCP: Muitas vezes como conflito interno não é? Eu digo, “se eu fosse a direção, o que é que eu queria?” “Se eu fosse os pais o que é eu exigia?” “Se eu fosse a criança o que é que eu gostava, gostaria”. E essa, essa, essas pontas todas antes de ser coordenadora ou diretora, porque eu sou diretora técnica e coordenadora pedagógica que é duas coisas que eu acho que deveriam ser separadas, nos seus cargos. Deveria de haver só uma diretora técnica e deveria de haver só uma coordenadora pedagógica. Porque quem faz muito tem que errar, não consigo dar vasão a tudo. A parte pedagógica está, está centralizada nas educadoras de infância e, e claro que é obvio que deveria estar centralizada nas educadoras de infância, mas que deveria haver uma orientação.

ES: Uma supervisão?

DTCP: Uma supervisão e eu não consigo porque sou diretora técnica e muitas vezes os problemas técnicos são muitos maiores que os problemas pedagógicos, graças a deus que assim é! Mas uma avaria numa máquina que tenho que resolver, a não, a não comparência da ida, de uma visita ao banco alimentar, não comprimento da entrega de relatórios na segurança social aaa, uma avaria numa fotocopiadora que destrói, que destabiliza todo o processo da instituição. Uma simples aaa fotocopiadora que é engraçado. Isto gere muitas situações. Faltar o gás, faltar uma funcionária. Isto é terrível, vocês nem imaginam. Tu nem imaginas o que é isto. Faltar funcionários, a época de férias para cada uma. Pronto.

ES: Fazer mapa das férias...

DTCP: Fazer mapa das férias, agradecer a uns, tentar controlar custos. Isto é tudo técnico. Aaa, orçamentos, pedir orçamentos, reunir com pessoas para fazer determinadas atividades. Isto é tudo técnico. Depois tem toda a parte pedagógica. Que poderia ser mais fiscalizada, se não é esse termo que eu queria utilizar, mas supervisionar, mas fiscalizar...

ES: Sim.

DTCP: Muitas vezes eu digo: “Vou fazer de polícia”. Se a planificação que eu estou, que elas apresentam estão a ser executadas. Qual é as provas, as provas em evidência que aquela planificação foi realizada. Se as atividades de avaliação dos, das crianças, dos perfis estão elaborados, se todos as documentações de gestão de qualidade está a ser cumprida. Ou seja, são imensas coisas que muitas vezes eu tenho que deixar delegado.

ES: Supostamente deviam de ser elas ou tinha que ser a coordenadora pedagógica?

DTCP: A coordenadora pedagógica tem que avaliar e de orientar.

ES: Mas cada uma, por exemplo, aí são as educadoras de infância?

DTCP: Dentro da gestão de qualidade é as educadoras de infância que detém o, a responsabilidade, mas a responsável maior sou eu. E muitas vezes eu sinto que não executo essa gestão da melhor forma. Porque não tenho tempo para estar

ES: Sobrelotada com tanta...

DTCP: Eu sempre disse isso. Acho que, uma a diretora nesta instituição, nós temos 234 crianças. Numa instituição em que tem tanto público, tem tantas salas, são onze salas (11). Contabilizando com o ATL contabilizei onze, mas poderíamos desdobrar em pelo menos duas, mais duas, não é, seriam doze salas. Aaa deveria ter uma coordenadora pedagógica. Só coordenadora pedagógica e deveria de haver só uma diretora técnica. Agora pergunta-me: o que é que queria ser? Diretora técnica ou coordenadora pedagógica? E eu vou-lhe responder: eu gostaria de trabalhar em projetos e em investigação-ação, teria que ser diretora técnica, para ir para o exterior trazer propostas para quê, mas na minha essência sou educadora de infância, queria ser coordenadora pedagógica. Aaa, o que é que pesa mais, talvez a coordenação pedagógica. Gostava mais de me focar na coordenação pedagógica e transformar, eu digo sempre transformar. Aaa...

ES: Mas essa. Aaa está a dizer que diferencia, que diferencia que a direção, uma diretora tinha mais, tava mais para o lado, como função ser mais investigadora? Essa coordenadora também não podia desempenhar esse papel de investigadora?

DTCP: Sim mas eu não tenho tempo. A coordenadora, a diretora técnica tem que ir a reuniões do lado de fora da instituição para saber quais são os projetos que estão a ser lançados e que há possibilidade de se receber fundos para colocar aqui na instituição. A sobrevivência da instituição depende se concorremos a vários projetos e de programas que dá imenso trabalho. Um programa que nós, nós consigamos, aaa consegui, possamos conseguir concretizar com fundos sociais europeus é, faz da instituição uma força motriz. Se não tivermos isso, programas de exterior a própria instituição estagna. Não há, não dinheiro a entrar. Isso perdesse imenso tempo em avaliar, a investigar projetos, a criar projetos, projetos sociais e empreendedores para serem avaliados por um júri e para depois serem dados, OK! Tem capacidade potencial. Vamos investir aqui dez mil euros, vinte mil euros, trinta mil euros, cem mil euros. E a instituição durante algum tempo vai gerir como meios próprios, porque geralmente são setenta por cento são de fora e trinta por cento nosso, com nossos fundos. Nós também temos que ter uma boa gestão para ter trinta por cento de valor para investir no projeto, nós investimos e depois há um retorno. Mas sem isso não existia a instituição. Ou seja uma direção, uma diretora técnica tem que estar sempre no exterior a pesquisar e ver o que nesta, neste meio, nesta comunidade, faz falta, nós termos para melhorar a instituição e para potencializa-la no meio. Nós trabalhamos sempre em rede. Eu tenho meses de trabalhar tanto fora da instituição como dentro da instituição. Se eu trabalho fora como é que eu posso coordenar pedagógica?

ES: Aaa é feita alguma supervisão de fora? Isso é anual, uma vez por ano, de x em x tempo?

DTCP: As fiscalizações. Aaa, nós temos a gestão da qualidade, a implementação da ISO 9001-2001, desde dois mil e seis. Foi, nós começamos em dois mil e seis e foi implementado em dois mil e oito. A gestão de qualidade implica cem números de procedimentos que têm que ser cumpridos, alguns são da responsabilidade da educadora de infância, outros são da responsabilidade da auxiliar, ajudante de ação

educativa há sempre intervenientes. E eu sou a responsável máxima de gestão. Aaa há sempre auditorias. Há duas auditorias por ano a cada situação, que eu não sei o que vai ser avaliado. Podem chegar aqui e ser a gestão, só a gestão daqui da parte económica pode ser a parte pedagógica, pode ser a parte da cozinha do HST. A gestão é feita... O que eu estava a dizer... a gestão é feita da avaliação por parte dos auditores e essa avaliação é depois transmitida para mim para saber quais os pontos fortes, quais os pontos negativos e quais são as melhorias e os prazos dessa melhoria. Depois temos, essa é a primeira avaliação que eu tenho que saber, que não sei quando...

ES: Mas é feita todos os anos?

DTCP: Todos os anos.

ES: Ok!

DTCP: Duas vezes por ano. E vêm cá fazer a auditoria. Eu sou avisada quase sempre de um dia para o outro a dizer: vamos passar aí para fazer auditoria, e tal... Depois há outra auditoria que é dos programas. A avaliação dos programas que vem cá muitas vezes verificar se o programa que estamos a realizar com fundos europeus se está a ser corretamente aplicado. Ou seja, se eu disser que vou construir um equipamento, esse equipamento tem que estar construído dentro daquelas normas. Pronto também há essa vistoria dos programas é muito complexa a análise. Também tem lógica porque senão, porque senão seria, ia ser descabido dar dinheiro sem ter depois uma análise. Depois também tem a avaliação da própria segurança social. Nós temos uma técnica responsável pela nossa instituição e essa técnica faz as visitas de acompanhamento.

ES: Do Porto?

DTCP: Sim, do Centro Regional da Segurança Social do Porto. E essa técnica quando há uma inconformidade avisa os serviços centrais, portanto, para fazerem algum rastreamento de alguma situação, ou financeira ou pedagógica, pronto o que for. E também tem do ministério da educação. Porque nós somos uma instituição com duplo acordo. Nós temos acordo com a Segurança Social que é para a creche e para o ATL, são eles os tutores dessas duas respostas. E depois temos o jardim-de-infância que é o ministério da educação. Ou seja, sempre que há uma situação em que eles precisem de avaliar é o ministério da educação que manda para cá uma equipa ou alguém que

venha cá avaliar uma situação, não é? Se for a Segurança Social, a Segurança Social vem também. Faz também o acompanhamento do mistério da educação muitas vezes é a própria responsável, a técnica que faz o planeamento do jardim-de-infância e depois comunica que foi feito, que estavam aqui as crianças, que estavam cumpridas as normas X, H, E, e pronto aquelas normas todas que temos que aplicar. Pronto é isso, que nós temos constantes avaliações e também temos a avaliação direta dos pais constante, não é? Os pais no início do ano dizem quais são as expetativas que querem ao colocarem aqui as crianças na instituição.

ES: Já vi na sala do ATL...

DTCP: Todas as salas têm. Qual é a expetativa que têm? Muitas vezes é completamente fora do nosso âmbito as expetativas dos pais, não é? Muitas vezes os pais confundem, a educação com o conhecimento, não é?

ES: Pode dar algum exemplo?

DTCP: Posso. Muitos pais querem que nós eduquemos os filhos com normas sociais válidas. Educar no sentido de eles serem muito bem comportados. Nossa obrigação não é educar os filhos dos outros. A nossa educação é cultivar hábitos que eles atentam adquirir conhecimento. Nós é tentarmos abrir aqueles olhos, aquela mente, aqueles corações para que eles adquirem conhecimento, não é? Querem eles próprios serem, serem condutores do carro que eles estão, que é a vida deles mas com conhecimento. A educação tem que vir de casa. Mas muitos pais não querem isso, muitos pais querem que eles aprendam a muitas coisas que é, que fazem parte da nossa educação, serem educados não faz parte da nossa, apesar de estar nos vários conteúdos nossos, que são obrigatórios, não é? Que está nas normas sociais: quando entrarmos dizemos com licença, cumprimentar as pessoas, respeitar os pertences dos outros. Isto pronto nós podemos fazer alusão a essa situação, mas não temos que educar. Se não estamos aqui dizer, e isso aconteceu e acontecia muito quando eu era educadora de infância, não tanto agora acho eu. Porque não estou, não tenho essa noção. Mas quando eu era educadora de infância ensinava aos meninos antes de tomar a água, estavam a almoçar, antes de tomar água limpar com o guardanapo a boca. Se nós temos a boca suja, vamos sujar o copo. Então antes, para quê que serve

o guardanapo? Só para o fim da refeição, não, o guardanapo serve para que durante o percurso que estamos a comer ao sujarmos a boca, pegarmos no guardanapo, limpamos a boca, pormos o guardanapo direitinho e acabarmos de comer e no final limpáramos novamente tanto a boca como as mãos. Se for o caso das mãos. Os meninos utilizam para limpar o nariz, utilizam a toalha da mesa para limpar a boca.... E depois numa reunião de pais eu discuti isso com os pais. Então é assim. Nós...Estou a tentar incutir nos vossos filhos a utilização do garfo e da faca e eles comem com a colher em casa, para ser muito mais rápido e sujarem menos. Eu estou aqui incutir que a utilização do guardanapo sempre que acha necessidade antes de beber água, no final das refeições e o guardanapo deveria ficar quase intacto, não é com ranho, não com...E os meninos não têm esse hábito porquê? Porque os pais quase todos o disseram, eu autorizo ele a limpar à toalha...E eu... Claro que é mais fácil, até os sento em cima da banca e lhes dou comida. Então pronto, o trabalho não ter que ser feito com as crianças. Se eles não têm a possibilidade de exercitar em casa e não têm essa aprendizagem em casa. Eu tenho que fazer esse trabalho com os pais. Não adianta, eu estar aqui a tentar incutir um menino vamos limpar a boca, se ele em casa não tem guardanapos na mesa, não adianta eu tar a ensinar uma criança a comer com garfo e faca se ele em casa não vai ter esse exemplo de os pais comerem de garfo e faca, se eles vão comer sozinhos e de colher em cima da banca. Então o meu primeiro passo antes de mais de fazer qualquer introdução era dizer ao pais a importância do que eu estava a fazer, para eles perceberem que não estou aqui. Eu disse assim: eu...a partir de hoje as crianças vão ter sempre um guardanapo. Gostaria que em casa também tivessem um guardanapo. E que o guardanapo servisse para quê? E os pais respeitavam o meu trabalho por isso. Se não, então, eles aqui fazem, mas em casa fazem de outra forma. Não tem significado. Não tem mesmo. Então mais vale o seu filho não fazer aqui também. E os pais ficam chocados. Mas o meu filho não tem que ser diferente. Mas o seu filho já é diferente, porque já não faz em casa. E os outros pais fazem em casa. E os pais: ...ehh, a [REDACTED] está aqui a dar-me uma lição... Mas é, não é? É mesmo!

ES: Sentia ou sente agora. Em reuniões, se tem reuniões com o pessoal sente ainda esses testemunhos?

DTCP: Sim. Sinto com menos frequência. O que sentimos agora é a desresponsabilização dos pais perante os comportamentos dos filhos. Aceitam que o menino porta-se mal, aceitam-se que o menino agrida outra criança, porque os pais sentem uma culpa tão grande, tão grande, tão grande de não estarem a dar coisas aos filhos, que aquilo que dão são desculpas. Desculpam os filhos por tudo. Se uma criança levantou a mão até para bater num adulto é desculpado, ele estava nervoso, e isso não pode acontecer. As desculpas dá-se quando tem que se dar. Não é banalizar as desculpas. As crianças, falando do ATL, não podem agredirem-se uns aos outros porque estão nervosos, isso não é desculpa eu estou nervosa e não estou a bater em ninguém. E quando os pais, e muitas vezes eu faço ao contrário, não é. Ok Hoje foi, vou dar um exemplo, o M que bateu em A, B, ou C, amanhã vou autorizar o C, D e o E a baterem no M porque também vão estar nervosos. E aqui viramos um campo de luta. Não é esse um objetivo de um infantário. Portanto, não vou permitir. E quando os pais são confrontados nesta situação que o seu filho é especial para si mas não é especial para mim, porque é igual aos outros todos, eles sentem, os pais, não é a criança é os pais. Afinal eu tenho que moderar essa situação. E eu digo sempre eu quero ajudar os pais a lidar com esta situação. O menino só vai ter sucesso se os pais tiverem sucesso

ES: E se acompanharem...

DTCP: ...e souberem acompanharem. Se não, não vão ter. O caso que temos aqui do MJ. É um caso que os pais não vêem a criança da forma que nós vemos.

ES: Como ele supostamente tem que mandar em casa e não...

DTCP: Ele manda em casa. Eu tenho uma noção clara daquilo que eu penso, porque é que penso que o MJ está a ter esse comportamento. É o exemplo, o exemplo do pai, a forma machista do pai a atuar com a mãe, o comportamento prepotente do pai, que não manifesta connosco, mas que manifesta com a mãe, faz com que o menino tenha aqueles comportamentos connosco, um insatisfeito e que tenha problemas de relações interpessoais que estão notórios a todos. Mas os pais não têm essa perceção

ES: E já foi, por exemplo. O que faz quando tem esse, quando se confronta com essas situações? Em qualquer parte.

DTCP: Eu geralmente tento entrar em contato com os pais numa primeira abordagem perceber em que ponto está o conhecimento dos pais na situação. Muitas vezes os pais tenho alguns pais que não tem esse conhecimento. Mas quando eu digo, não acha que "...Oh [REDACTED] se calhar agora que estás a falar..." Pronto. Há outros pais que não querem ter esse conhecimento. É muito mais fácil resolver, darem a razão aos filhos, pois são menos os conflitos que vão ter em casa e tirarem as crianças, que é o caso do MJ. O primeiro encontro que eu tive com a mãe e com o pai, ele não fez matrícula para o próximo ano. E não vem mais, só vem no tempo de escola, mas o limitado possível, portanto. Os pais são soberanos na relação do filho, que vão daqui a alguns anos. Que nós vamos ter conhecimento de um MJ de como é que ele se tornou em personalidade dele e ele vai marcar a personalidade dele nas relações amorosas que vai ter durante a vida dele, adulta de certeza. E tenho muita pena desta situação! Mas os pais não ouvem, porque e até eles próprios vivem nessa situação e aceitam. A mãe aceita ser rebaixada constantemente pelo pai.

ES: Nessa situação pensa, aaa, como poderia neste caso, se calhar quem está mais numa coordenação de alguma forma fazer intervenção não que fosse como casal ou, ou...

DTCP: Não aceitam. Já conheço os pais há muitos anos. E já tentei enumeras vezes interferir, interferir, no sentido de dar ferramentas à mãe, para a mãe perceber que aquela relação não é positiva, nem para ela, nem para os filhos, mas a mãe não aceita. E o pai demonstra uma situação que na realidade, pois aos nos virar as costas é completamente diferente. Exatamente igual ao comportamento do filho. Na nossa frente diz uma coisa e quando vira as costas. Já é outra situação qualquer que se passa e nós não chegamos a perceber se aquele senhor é, entendeu aquilo que nós dizemos ou se só está a gozar com a nossa cara. Quando isso acontece, nós não podemos mudar quando as pessoas não querem mudar. Foi chamada atenção, nenhuma das crianças estão em perigo eminente, eles são dois filhos. Há um perigo eminente sim da desconstrução de personalidade daquela criança. O MJ já tem problemas na sua

identidade, ele não se identifica com nenhum par, ele não se identifica com o grupo, ele não se identifica com ninguém e é um revoltado. Mas o pai não percebe isso, para ele o filho é o melhor e o maior, por que está a ser o espelho dele. E o pai é um narcisista mesmo muito grande. E que não consegue ver que está a prejudicar o, porque está cria-lo à semelhança dele, e ele achasse o melhor, o pai achasse-se o melhor. Se falar cinco minutos com o pai, o pai é o melhor, mas nós percebemos que aquilo não é verdade. E a falta de respeito que ele tem com a própria a esposa, e não estou a falar, nem, nem toquei no assunto de violência doméstica. Não estou a falar que ele é violento. Para mim é, mas de outra forma, de uma forma psicológica. Mas a mãe não tem essa percepção. E ele, e já presenciamos muitas vezes o MJ com onze anos a falar com a mãe de uma forma que nem um adulto muito cruel lhe falasse, não é. Ou seja, isto são exemplos de uma criança vitimizada pelo pai. Que quer educa-lo à sua semelhança e é o próprio pai que faz isso àquela criança. E eu já me ofereci com a dona L e com o senhor, e nem um nem noutro tem essa percepção, não conseguem ter porque eles vivem enfiados naquela bolha e todos os dias. E a mãe autoriza que o pai lhe falte ao respeito, autoriza que o filho lhe falte ao respeito.

ES: Sente já alguma diferença, porque ele tem uma irmã, no comportamento neste caso ela é uma menina?

DTCP: Uma menina. Não sei se o pai lhe protege, mas é capaz de a menina se parecer ser como a mãe. Neste momento não sei, porque ela só tem quatro anos, não sei, não consigo verificar ainda a personalidade da menina, mas eventualmente a menina vai ter uma baixa autoestima e vai achar que os homens podem gritar podem dizer que tu não vales nada.

ES: Aaa, nas brincadeiras a educadora de infância poderia...

DTCP: Por acaso não, ainda não sentimos nada. É uma criança completamente normal, que faz parte de um grupo, que está muito bem inserida, que está muito feliz que canta, dança, pula. Pronto. Mas o MJ também era até há um ano atrás. O MJ até aos quatro anos, de escolaridade era feliz. Não tinha problema nenhum. Até recebeu o prémio de melhor comportamento. O MJ recebeu um prémio de melhor, do menino

mais bem comportado do ano, foi um exemplo dos outros. Neste momento revelou-se nesta situação.

ES: Sentiria a necessidade de existir aqui ou ele de ser acompanhado?

DTCP: Mas sem dúvida e eu disse isso à mãe, que ele deveria ser acompanhado, e a mãe olhou para mim e riu-se e disse que não ia fazer novamente a matrícula.

ES: Mas ele poderia ser aqui acompanhado por um técnico, um psicólogo ou de uma área assim. Há a possibilidade de eles aqui serem acompanhados?

DTCP: Nós temos protocolos com clínicas e há muitos médicos, o terapeuta da fala, o terapeuta ocupacional, psicólogos que vêm cá á instituição. Mas são de clínicas e que fazem um preço mais convidativo aos pais, porque também não têm que perder tempo em deslocações e vêm cá e fazem aqui a consulta, aqui na instituição, mas não são nossos funcionários, são, são...

ES: Ok. Teria que haver um custo, mas esse é, mesmo assim...

DTCP: Mas mesmo assim é menor que muitas clínicas.

ES: Ok. E lhes foi dado essa...

DTCP: Sim. Claro que sim. Eles sabem perfeitamente, mas eles não querem, não acham que é um problema. O problema está nas pessoas que não entendem a criança.

ES: Que neste caso supostamente...

DTCP: É a [REDACTED] e a [REDACTED], principalmente a [REDACTED], ele não gosta da [REDACTED], [REDACTED]. Mas isso tens noção não tens?

ES: Sim. Não eu assisti, estava dentro da sala e assisti, ouvi, eu e a [REDACTED] estávamos as duas assistimos, porque eles estavam no corredor e isso fez-me confusão...

DTCP: Mas quem esteve?

ES: A mãe. E fez-me imensa confusão.

DTCP: O menino a brigar com a mãe, a chamar nomes ou não?

ES: Aaa, sim de forma muito revoltosa e a mãe muito resignada. Até a dar, o facto dela, consentir.

DTCP: E depois ele vem e fala com a educadora de infância, com situações que nem sequer passam por ele. Então, "...Houve meninos que mexeram num telemóvel. E não mexeu". "E porquê que não mexeste?" Ou porque é que os outros tiveram que

guardar? Ele não quer guardar o telemóvel. Ou porque quer andar com o telemóvel, porquê? São situações e a mãe aceita. Esse aceitar é constante do pai. Se o pai e mãe estiverem cá. A mãe está por detrás do pai, na postura e na cabeça. Quando nós condicionamos um animal para que esse animal não responda a determinadas situações, a mãe está assim. A mãe não levanta os olhos do chão, não olha para nós mesmo, eu a falar com a senhora: “estou a falar consigo, podia olhar para mim”. É horrível. “Senhora [REDACTED] estou cá se precisar de mim, eu estou cá para falar comigo também? Se calhar vai precisar de ajuda para lidar com esta pré adolescência do MJ”, e eu ao falar assim, no sentido para não colocar a culpa nos pais, para ver se os pais vêm, né. Olha precisava de falar consigo porque sei que agora o MJ está a passar uma fase de pré adolescência e está muito revoltado com a vida queria questiona-la sobre alguma coisas consigo trocar ideias... “Sim, sim vou falar ao meu marido. O meu marido vem cá”. Mas eu queria falar consigo um bocadinho, eu não posso falar consigo, porque lida muito com ele, lida muito com ele não é, podia falar consigo?” “Tem que ser com o meu marido, mas o meu marido não quer que fale sobre isso”. Veio ela e ele. Ela sempre atrás dele, e ele “Não, não, não, ele está muito bem, ah ele é o meu orgulho.” Pois é, eu depois de olhar para ele, e dizer assim: pois é, ele faz exatamente aquilo que o pai faz. Ele diminui a mãe constantemente, aaa, eu estou a falar do pai, eu estou a falar do pai e não estou a falar do filho.

ES: Sim, sim, eu, eu...

DTCP: Eu tenho conhecimentos de pessoas que trabalharam dentro da [REDACTED] dele, que diziam ele maltratava a “velhota”, como ele, a “velhota” como eles a chamavam. “Ai, ele maltrata tanto aquela velhota, põe sempre aquela mãe...” Porque ele vivia com a mãe. Põe sempre aquela mulher de rastos, porque tu és isto, tu és aquilo, tu não prestas para nada.

ES: Então isso já era um problema geracional? O próprio pai dele?

DTCP: Já era um problema geracional. O próprio pai exatamente, eu não sei, pois eu estou a dizer isso, que não, são relatos...

ES: São relatos vindos de fora...

DTCP: Porque um filho de uma funcionária daqui trabalhou lá na [REDACTED] E foi essa funcionária, que me veio dizer, “Oh [REDACTED] é assim, porque os irmãos, os tios do MJ, mais as mulheres, tratam assim a mãe, a velhota” que é a avó, ou seja, qual é o padrão que tem MJ, é maltratar as pessoas e achar isso normal, e ser um orgulho pró pais, pró pai quando ele falta ao respeito á mãe, quase falta coloca-o num pedestal e dar prémios. Como é que eu lido com isso? Aceito e deixo...Oh pa é o carma deles. Eu não posso fazer mais nada. Eu não posso fazer queixa de uma situação que não há evidências, se houvesse marcas no corpo. Será que eu...Tu fizeste isso. Ele tem poder económico, dá-lhe tudo ao filho e se uma pessoa externa viesse ver, aquela família pode não ser muito funcional mas estão ali, nem o pai, nem a mãe se queixaram. Nunca houve um problema familiar que fosse para a polícia. Ou seja, aquela família funciona. Funciona mal, mas funciona. Na minha primeira abordagem que foi, oh pá não te metas. Aquilo que a mãe disse.

ES: No sentido pelo que foi discursando, já se, já se, já fez, já sentiu, no discurso que teve agora comigo, eu já senti, sei que já fez algo, porque não ficou parada. Tentou chamar a mãe...

DTCP: Mas não, mas não aceita. A mãe chega a ser, ela chora, ela precisa de ajuda aquela senhora, mas só posso ajudar se abrir a porta e disser “Oh [REDACTED] quero ajuda”. Mas não quer, porque ela precisa de uma segurança de um homem...

ES: Porque ela não tem?

DTCP: Porque ela não tem, porque ela vive do trabalho dela na própria [REDACTED]. E o marido está constantemente até na minha frente a dizer que ela não trabalha, que não faz nada. “Tu não fazes nada, tu tens, tu não trabalhas” E ela é a pessoa que trabalha muito naquela empresa. Enquanto ela, ele põe, “Tu não tens capacidade para nada”. Ainda disse isso, na minha frente. “tu não tens capacidade para nada. Tu cala-te, tu não tens capacidade pra nada”. E o miúdo a ouvir. E eu: “então não tem”. Ela não tem capacidade, gerou dois filhos lindos, oh senhor e o senhor devia ter todo o respeito...

ES: E ele?

DTCP: Então não tenho, tenho. Mas não tem nada. Ele não tem percepção que falha. Ele não tem. Ela pode já começar a dizer, Oh! [REDACTED] tem razão e as pessoas já estão a me informar. Mas a segurança que ela necessita, tanto financeira, como qualquer outra...

ES: Porque depois ela não...

DTCP: Ela não tem. Depois ela casou-se super nova. Ela tinha dezassete, dezoito anos.

ES: Aaa, voltando assim um bocadinho, aaa assim se calhar, mais da sua parte mais funcional do seu dia, do seu dia-a-dia, do seu trabalho. Como planeia? Já percebemos...

DTCP: Mas está a falar da parte técnica ou da parte pedagógica?

ES: Podemos falar das duas. São dois trabalhos efetivamente que...

DTCP: Olha da parte pedagógica eu tenho, eu delego muitas funções, não é? Há sempre uma responsável por resposta, há uma para o ATL, uma para o jardim e uma para a creche. E nós fazemos de quinze em quinze dias uma reunião de seção. Juntámo-nos as três educadoras de infância e dizemos: olha vai...temos uma calendarização. Esta calendarização tem essas atividades, quero saber e qual é a resposta que vão realizar as atividades, de que forma e quais são os custos, pronto, fala, também mistura a parte técnica. E tenho sempre delegado na função das educadoras de infância a responsabilidade daquela planificação. Há uma planificação semanal, que eu aprovo, das educadoras de infância, ou seja, as educadoras de infância que semanalmente são obrigadas a entregar uma planificação da qual eu faço a leitura, muitas vezes é uma leitura muito superficial. Mas faço sempre a leitura. Geralmente faço a leitura, muitas vezes até só no decorrer mas faço tenho hábito de a fazer. E verifico se aquelas atividades estão em coerência com o projeto que está na instituição e as necessidades da instituição. Não das crianças porque quem conhece as crianças são as educadoras de infância. Pronto. Na planificação nós temos uma quinzenal, e uma mensal com as educadoras todas. Muitas vezes até passamos de um mês para o outro. Mas pronto, muitas vezes num mês temos duas, mas mês de março fizemos, no mês de abril ainda não fizemos, porque há muitas pessoas de férias da pascoa. Ainda não consegui juntar todas as pessoas. Mal acabe as férias, lá pó dia 20,

25, 24 irei fazer uma reunião com toda a equipa e falamos de todos. Essa é a minha planificação das atividades com as educadoras de infância. Na minha planificação técnica, eu tenho prazos, tenho prazos de avaliação de medida, tenho prazos de entrega de documentação da Segurança Social, tenho prazos, tenho vários prazos. O que é que eu faço. Eu sou muito metódica.

ES: Se calhar, digo eu não sei, ainda bem!

DTCP: Sim. Eu sou muito metódica e então eu determino que até ao dia oito tenho que fazer isto, isto e isto. E eu tenho tudo agendado, no telemóvel com lembretes, com tudo e, e até a um determinado dia, a parte técnica tem que estar concluída. Depois tenho sempre o apoio da [REDACTED] que faz alguma, alguma parte do secretariado, que muitas vezes planeia a elaboração de alguns mapas, como faz a conclusão dos mapas e envia-me para depois eu verificar se está tudo certo e aprovar ou não, mas oitenta por cento, oitenta e cinco por cento das coisas são feitas por mim, e não por ela, ela faz os quinze por cento da parte técnica.

ES: Consegue gerir estes dois trabalhos num dia com oito horas?

DTCP: Sim. Consigo. O que eu combinei com as educadoras de infância foi que da parte da manhã estou a trabalhar no trabalho técnico, porque é necessário mandar emails, responder das tais reuniões e da parte da tarde, trabalho um bocadinho a parte pedagógica, a partir das duas horas, duas e meia (14h30). Faço reuniões com as educadoras, organizo o trabalho pedagógico, avalio atividades do projeto, em que elas estejam a desenvolver, pronto. A parte da tarde é mais pedagógica e a parte da manhã é mais técnica. Dividi, assim, o meu dia. Quando faço saídas para o exterior geralmente é sempre de manhã, é técnico. Quando tenho que fazer alteração, que de tarde é técnico, de manhã faço o pedagógico e depois de tarde faço técnico, pronto.

ES: É flexível?

DTCP: É.

ES: Ok.

DTCP: Tento fazer assim esta planificação.

ES: Nós já falamos um bocadinho da relação com a equipa técnica, mas eu gostava de perceber, já abordamos quando falamos da questão da formação, mas gostava

mesmo da relação aqui, que às vezes a sua função ser mesmo delegar, ser um bocado mais hierárquico?

DTCP: A função com as equipas?

ES: **E depois mais especificamente no CATL?**

DTCP: Pronto. Ok. A minha função nas equipas. A minha função nas equipas é de ponte. Ou seja, eu tento sempre, fazer de ponte e de eles terem uma perceção do que é que está a ser vivido noutras equipas, aaa tentar colocar as equipas em conversa e diálogo permanente. Muitas vezes há conflitos de, por má interpretação do que a outra disse ou vai fazer e depois. E não é por ser mulheres. Porque não gosto que digam: por ser um grupo de mulheres e é por ser mulheres que têm tendências. Não. Os homens também têm tendência a fofocar e de levantar boatos, não é só as mulheres. Detesto que me digam, que são só as mulheres, não. Mas por nós vivermos em comunidade e que muitas coisas nós, eu não querer comunicar com as pessoas que estão a intervir. Como por exemplo. Eu não...se eu chamar, há um problema numa sala ou eu chamo a auxiliar ou educadora de infância para conversar sobre o problema. Eu não vou dizer às outras equipas, que já chamei atenção daquele problema.

ES: **Ok, ir especificamente, primeiro resolver em particular.**

DTCP: Mas só que as pessoas como não sabem que eu já chamei a atenção, ou que sabem que eu as chamei-as mas não sabem qual é o teor, aaa criam logo histórias. São muito criativas as pessoas, criam histórias, e criam boatos e muitas vezes esses boatos minam algumas situações, minam algumas relações. Muito concretamente, isto já aconteceu, eu perguntei numa reunião pedagógica, dizer: meninas qual é vossa ideia sobre a manutenção das ajudantes no jardim-de-infância, na manutenção pedagógica das ajudantes, no jardim-de-infância. Na creche é obrigatória, mas no jardim-de-infância, no ATL muda sempre. E elas disseram, “Oh [REDACTED] há positivos há negativos...” “Sim isso eu sei que há positivos e que há negativos, mas vamos agora abordar os positivos e os negativos vamos ponderar qual é a situação”. Perguntaram, “porquê, estas a pensar em mudar as ajudantes da ação educativa do jardim-de-infância?” E eu disse assim, eu penso sempre em tudo, mas eu queria saber qual é a vossa opinião?” Isto foi na reunião passada queria saber a vossa opinião. “Primeiro vou escutar os

pontos negativos e positivos e só depois vou ponderar alguma coisa, mas sim é possível” Disse isso, mas disse a reunião por favor aquilo que nós tocamos aqui não é para sair lá para fora. No dia seguinte uma auxiliar disse “já sei que eu não vou ficar aqui, por causa disto, e por causa daquilo”, com mágoa, com tristeza “e eu não vou ficar aqui” E depois? Criou-me um problema. Numa situação em que eu acho que seria positivo, nós refletimos acerca deste tema, que é a inconstância das ajudantes no jardim-de-infância, houve um problema grande, porque a pessoa começou a chorar, ficou nervosa porque queria ficar com o grupo, porque já estou com o grupo desde os bebés...” Está a perceber?

ES: E a, pois um conto mal...

DTCP: E eu nunca disse que ia mudar!

ES: Só para perceber o que elas achavam, para melhorar as situações, para deixar de haver pontos negativos e foram logo...

DTCP: ...Criar problema onde não existe. E eu não quer dizer que não mova, não posso dizer não vou fazê-lo, mas era meu objetivo naquela reunião informar das educadoras de infância que iria fazê-lo. Eu só estava a questionar, aquilo que as pessoas pensavam acerca desse tema. E já foi um problema. E eu fogo. Em relação à equipa do ATL. A equipa do ATL é nova, completamente este ano na instituição, nas funções que estão a realizar. A [REDACTED] é professora e tá com cargo de professora e a [REDACTED] é educadora de infância. Todas as duas entraram este ano apesar da educadora de infância já ter substituído e a professora estava no ano passado como explicadora, porque nós no ano passado tínhamos um cargo de explicadora, e ela recebia à hora. Este ano já educadora de infância ficou com cargo de coordenadora de ATL, apesar de elas trabalharem muito bem em parceria. A ajudante de ação educativa II não tem, apesar de ter formação, não tem experiência, no sentido de estar a trabalhar com crianças.

ES: Mas tem alguma formação?

DTCP: Sim tem de auxiliar de educação?

ES: Então sente necessidade que para a parte do ATL deveria ter...

DTCP: ...uma pessoa com muita experiência?

ES: Para a parte, para lidar com pré-adolescentes ou adolescentes, uma formação adicional?

DTCP: Uma formação adicional ou experiência. Eu acho que a experiência é fundamental para sabermos lidar com aqueles jovens. Não basta conhecê-los. Tem que a haver formação específica para crianças na fase da adolescência.

ES: Com os profissionais.

DTCP: Porque nós lidamos, não podemos ser só afetivas, temos que ser também. Porque nós estamos ali, a personalidade deles já está marcada, mas estão em grande desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento. É na fase da pré-adolescência, que o autoconhecimento e a autoestima que se desenvolve muito mais. E nós podemos minar isso, numa situação de uma palavra, de uma frase, de um gesto, não muito perceptível para nós, mas pode ser perceptível para eles. A auxiliar, ajudante I, no ATL, até pode ter experiência mas tem uma personalidade que não é a mais ajustada para trabalhar com famílias. Não com a criança, mas com as famílias.

ES: Porque culpa muito eles.

DTCP: Culpa muito os pais, muito as famílias e não sabe analisar o ponto que ela é funcionaria. O horário dela sair é um horário, e se um pai chegar cinco minutos atrasado ou se um menino está sozinho desde as sete horas, “tu vais ficar aqui, o teu pai não quer saber de ti”. E isto para mim.

ES: Em vez de estar ali a construir alguma relação e estraga a relação. Eu tinha posto isto quando disse do “burnout”, é mesmo do cansaço...

DTCP: Ela não tem cansaço ela é mesmo da personalidade dela é assim

ES: Ah, ok.

DTCP: Ela não é cansaço. Eu pensei que ela lida muito mal com as famílias. Ou ela criou uma ligação destrutiva para ela e para as famílias ou não liga nenhum às famílias e fala mal da própria família aos filhos, às crianças. Eu já cheguei ao ponto do SF que é do sexto ano,

DTCP: A mãe é [REDACTED] e disse ao SF que vinha buscar mais cedo e ele sai às sete e meia. E ela, a ajudante I muitas vezes, “olha a tua mãe esqueceu de ti!” Filho único. A

tua mãe não gosta de ti, tu és, tu ficas aqui porque a tua mãe, queres e não sei quê. Oh pa eu chamei a atenção e disse o que é isso. “Então oh [REDACTED] eu falei na brincadeira”. Porque ela fala tudo na brincadeira. Para ela, ela fala tudo na brincadeira, mas não pode. E há situações que não...

ES: De alguma forma, já existiu, ou eventualmente no futuro vier a existir alguma formação mais ligada, acha que é importante?

DTCP: Eu, eu tenho uma dificuldade grande. Ou seria uma equipa fixa no ATL e fazíamos formações específicas só para aquela equipa, mas isso não acontece! As ajudantes são rotativas, no ATL... A auxiliar que sai dos 5 anos geralmente vai par o ATL.

ES: Porque já tem um longo caminho a percorrer, para falar um bocadinho na formação das equipas, aaa... A educadora de infância que está, se calhar está no berçário, só para compreender essa relação que se vai sendo criada, ou que fui apercebendo que elas vão passando. Para não haver aquela quebra, só se eventualmente saísse.

DTCP: Sim. As educadoras de infância que entram no berçário vão até aos dois anos e a auxiliar acompanha desde o berçário até á entrada para o jardim-de infância. Deveria ser até aos três anos e depois dos três anos entraria seria outra auxiliar e assim sucessivamente. E a auxiliar dos cinco anos, que está nos cinco anos passaria para o ATL. E foi essa situação que aconteceu com a ajudante I. Ela estava nos cinco anos e passou no ATL. A ajudante II no ano passado ela entrou numa situação de receber a horas também e depois fez contrato este ano connosco, fez contrato, só que não tem a experiência que deveria ter acautelado no ATL. Não estou a dizer que corre mal, mas que poderia correr melhor. Não sei se me faço perceber.

ES: Estou a qui a pensar, pois tenho lidado um bocadinho com ela, e não querendo influenciar mas sente que, mas como ela também é recente e foi para um... A minha questão então é outra, como ela está recente nisto do ATL e também recente...

DTCP: Tens que ir almoçar...

ES: Pois são meio-dia e...Aaa, não estava no sentido de perguntar da ajudante II, foi recente não é, tá recente aqui e... A minha questão era quando ela tem duvidas ou

quando ela confronta sobre a sua percepção com ela aaa, notou alguma melhoria em que ela fez algo?

DTCP: Sim, sim melhora. Ela melhora, a ajudante I não. Aaa ajudante II melhora, a ajudante II é, ainda é esponja, ou seja, ainda está naquela fase de ser “sim errei, eu quero apreender”. Sem dúvida!

ES: E isso é..

DTCP: Muito melhor, muito bom. Aaa, Eu tenho, tenho pedido tanto educadora de infância como a professora. Porque a professora é a melhor amiga da ajudante II. Que também tem aqui uma relação de amizade por trás. Mas já é amiga

ES: De infância?

DTCP: Não sei se é de infância, mas é de adolescência. E aaa

ES: Mas sente que isso interfere com alguma coisa? É negativa? Ou é positivo essa relação?

DTCP: É negativa porque a professora muitas vezes não tem coragem de chamar a atenção.

ES: E ela por exemplo pode não ter ela mas há isto, por exemplo da, da educadora de infância neste caso, do conselho.

DTCP: A educadora de infância exatamente.

ES: A educadora de infância aconselha? Ou seja, a relação que mantém do responsável, da equipa aaa, sente que é uma relação que se complementa?

DTCP: A professora e a educadora de infância sim. Acho que sim e a professora é líder, desculpa a educadora de infância é líder a educadora de infância apesar de também ser o primeiro ano de ser, que ela está como educadora de infância do ATL responsável, e educadora real com cargo mesmo dela aaa, eu acho que ela pegou com unhas e dentes a possibilidade e quer provar a todos que é boa educadora de infância. E que pesquisa imenso e que tem as ideias e depois vem falar comigo e muitas vezes eu digo-lhe, “olha oh [REDACTED] eu tenho que falar com professora é preciso falar, por favor faça na avaliação da equipa, faça isso, ou faça”. E a educadora de infância eu acho, tem essa percepção. A professora é muito mais frágil do que, do que a educadora de infância, frágil no sentido de não querer confrontar as pessoas. A fragilidade dela

não é no sentido de não conseguir fazer as coisas é de não querer, nunca teve um papel de confronto com outras pessoas. Mas na posição em que ela está, tem que ter, tem que confrontar quando alguma coisa não está bem. E muitas, eu não sei, não é. Mas falo sempre na equipa, portanto eu não sei quem é que depois chega lá em baixo e dá as ordens, não sei. Nisso eu ainda não tive essa percepção. Nem nunca ninguém me veio dizer: “ a professora disse isso, a educadora de infância disse-me isso”. Mas eu tenho a percepção de que quem lidera naquelas, naquela dupla é a [REDACTED]. E a [REDACTED] quando é para falar mal: “Ai eu vou falar, não há problema eu falo”. Porque a [REDACTED] tenta sempre, dar pronto não chamar a atenção ou ficar aqui atrás.

ES: O pouco que tenho visto aaa, não sei se, aaa efetivamente sinto que há um, uma cumplicidade e tanto uma como outra aaa...

DTCP: Sim também acho. Mas achas negativa essa cumplicidade ou positiva?

ES: Não, não muito pelo contrário. Acho efetivamente que em quanto trabalho de equipa acho que são

DTCP: São equipa.

ES: São equipa. Eu ainda não entendi, se calhar faz-me, não vou dizer, faz-me um bocadinho de confusão perceber, mas isso também deve ser das funções que são distintas. Por exemplo da parte da educadora de infância e da professora...

DTCP: Da professora

ES: E das ajudantes aaa, mas também compreendo. Também a auxiliar, ajudante II passa muito pouco tempo na parte das quatro horas (16h) e por isso também é que estava a perguntar como funciona isto das reuniões, mas depois queria explorar isso depois mais tarde. Com mais tempo

DTCP: Também. Vemos isso.

ES: Tínhamos falado...

DTCP: Ainda não falei qual era a minha maior dificuldade que sente na coordenação. Quer que eu fale?

ES: Sim quero. Sim, sim, sim se faz favor.

DTCP: Então posso falar? Vou pôr aqui sem...Aaa, Nós já falamos de como planear o trabalho diário de manhã, a caraterização da equipa já falamos,

ES: Sim. Queria falar da maior dificuldade que sentiu na sua, ou que sente na sua coordenação e como tem tentado ultrapassar?

DTCP: Exato. Sim. Na gestão, na gestão de qualidade, eu tenho que fazer essa análise, uma análise criteriosa dos meus pontos que tenho que ultrapassar com, com mais, com maior dificuldade. E eu encarei sempre estes pontos como trabalhos prioritários, uma delas é a gestão de conflitos, e acho que já está claro por quê que, que tenho que aprender a gerir os conflitos internos da instituição, trabalhar as relações interpessoais da equipa, também acho que é muito importante. Saber o que cada um pode dar melhor, mais a, em prol de todos, todo o grupo. E também uma dificuldade grande nas instituições de solidariedade, sociais de IPSS é a gestão de custos. Porque temos que fazer muito com pouco com que temos, em termos de custos. Porque a mão-de-obra não é suficiente e nós nunca temos aquilo que achamos que gostaríamos de ter. O ideal não existe não é? E trabalhar a gestão de custos tanto dos materiais, como dos alimentos, da parte mais técnica, aaa é muito complicado.

ES: Sente que as parcerias que tem aaa, ainda não são suficientes ou não estão...

DTCP: As parcerias geralmente quando dão tentam dar com retorno. Ou seja, ninguém é parceiro sem dar e receber.

ES: Ok.

DTCP: E aquilo que muitas vezes recebemos fica a quem daquilo que nós damos, não é. Aaa, e neste momento temos nós temos que ver sempre a IPSS como, como uma empresa. E na empresa tem que, tem que entrar dinheiro para que nós façamos ao longo do produto e vendemos, nem que seja a imagem. Nas instituições de solidariedade social para que nós tenhamos sempre o número de crianças que nós temos, que estamos sempre cheios, temos que vender alguma coisa, e vendemos a imagem e isto também custa caro.

ES: Ok. Nós já tínhamos feito os principais desafios da coordenação da equipa. Como é que descreveria a comunicação que existe entre as profissionais?

DTCP: Eu acho que é assim, a comunicação, a comunicação é ativa e, e a comunicação pode, rege-se pelos caminhos normais de uma comunicação, há um recetor e há um, um...

ES: Emissor...

DTCP: Um emissor. Talvez e não há muitas perdas de comunicação. Quando isso acontece, quando há, quando há um emissor e um recetor geralmente corre na melhor forma e sem ruídos, ou seja sem cortes. Contudo e como disse também naquela situação muitas vezes a análise que fazem daquilo que é transmitido muitas vezes é que é errada.

ES: Deturpada...

DTCP: Porquê, por que cada um tem a sua verdade, cada um analisa da forma que lhe dá mais sentido no trabalho, não é que tem mais vantagens e depois é transmitido a outro dessa maneira. E isto pode às vezes, incutir algo nas relações, alguns ruídos alguns problemas.

ES: Que muitas vezes está na origem nos tais conflitos.

DTCP: Conflitos, e aquilo que tento sempre é reunir o máximo de pessoas numa reunião, nunca tentar fazer reuniões individuais, fazer sempre reuniões da equipa. Para quê? Para que também mantenha por parte, da minha parte aaa, explicação se não conseguir perceber, eu pedir a outro interveniente para tentar explicar aquilo que eu disse. Porque é muito fácil haver faltas, uma de percepção da mensagem.

ES: Ou seja, pares que consigam transmitir até o próprio, até que se conjuga aquilo que foi, para ver se a mensagem foi recebida com... Relativamente a isso, também com as profissionais do CATL?

DTCP: Até, até se, sim, sim, sim. Quando falo com a educadora de infância peço sempre que esteja presente a professora e quando falo com a ajudante II e com a ajudante I tento falar em simultâneo com as duas. Porque executam as mesmas tarefas e é perceptível muitas vezes, se eu der um recado a uma, e a ajudante II for transmitir à professora, para depois a professora transmitir à ajudante I, entre estes pontos perde-se, perde-se informação. Prefiro chamar as duas e de uma vez só dar a informação e faça de conta que a ajudante I não percebeu ou que deturpou a minha mensagem e a ajudante II “não, não eu ouvi, fui assim que a [REDACTED] disse”. Ou seja é muito mais linear a mensagem. Eu tento sempre utilizar esta estratégia e é com sucesso, e acho que é com sucesso que tenho feito isso. Até as pessoas me perguntam. Porquê reunir em

equipa e logo explicar como vai decorrer a situação para a equipa do que individualmente. Acho que não é vantajoso individualmente. Se eu falasse individual depois reforço em equipa.

ES: Aaa, na forma como as estratégias que utilizou no CATL de forma a organizar o trabalho em equipa que, que tipo de estratégias para além dessa utilização de comunicação em tentar ao máximo de falar em conjunto, que tipo de estratégias?

DTCP: Num diálogo nós fazemos diálogo constante. Analisamos os pontos quando há situações de, não é não entendimento, mas de na compreensão não ser feita da parte, da mesma forma por intervenientes. Ou seja, se a educadora de infância entende que e isto já aconteceu, faça de conta que no dia do pai, que as mães poderiam estar presentes na festa do dia do pai e a educadora de infância acha que as mães não deveriam estar presentes porque era só uma festa só para os pais, o que é que eu faço? Nós reunimo-nos em conjunto medimos os prós e os contras e ouvimos também as outras colegas da instituição e acabamos sempre a decisão da instituição e não pessoal, pois cada uma tem uma opinião e não é possível...

ES: E depois como se fosse votar em democracia.

DTCP: Sim em democracia, porque faça de conta que a educadora de infância do ATL até autoriza a vinda da mãe para a festa do dia do pai e se a mesma mãe que está no ATL tivesse um filho no jardim-de-infância que não fosse autorizado poderiam culpabilizar a educadora de infância. Assim é uma decisão e de toda unânime e das educadoras todas e da equipa técnica, desculpa da equipa pedagógica, e isso faz com que tenha mais credibilidade até pró próprio...As estratégias é sempre incluir o máximo de intervenientes e ouvir o máximo de pessoas, mesmo que depois eu tenha que tomar uma atitude que não seja aquela que as pessoas ouviram e decidiram, mas eu tenho que explicar por que razão, muitas vezes a razão pedagógica, a razão técnica é superior muitas vezes á razão pedagógica. Não há pessoal suficiente para fazer isso, não é possível sair de transporte porque não tenho motoristas, não é possível... Portanto a razão técnica muitas vezes é maior, que a razão pedagógica.

ES: Aaa, em termos de políticas do Centro Social e do CATL relativamente a reuniões de pessoal, quando há, ou seja quando é que há? Já tínhamos falado disso...

DTCP: Sim já tínhamos falado disso um bocadinho. Portanto nós fazemos quinzenalmente reunião de equipa: a professora e a educadora de infância reúnem-se quinzenalmente e muitas vezes estou presente caso seja que elas pretendam que eu esteja presente e depois uma vez por mês fazemos a da equipa total, ou seja, todas as equipas estão presentes.

ES: Nestas reuniões só de ATL, ou em todas?

DTCP: Quinzenalmente é do ATL, mensalmente é da equipa. Ou seja é feita duas reuniões, uma de quinze em quinze dias e uma mensal, ou seja, a quinzenal é com as duas e a mensal é com as onze, comigo doze.

ES: Ok. Com as ajudantes também contam?

DTCP: Estão previstas uma reunião mensal que as educadoras de infância devam fazer avaliação do mês com as ajudantes está, está programada para ser feita e há uma trimestral de avaliação escrita.

ES: Que também é com...

DTCP: É com pessoal da equipa.

ES: Aaa qual é o impacto que o CATL tem nesta comunidade?

DTCP: Grande. Primeiro, porque não há ATL aqui na zona de residência. Não há esse atendimento, vou dizer um atendimento de apoio ao estudo realizado por uma instituição. Há atendimento de explicador, nas caves, por jovens professoras, por pessoas que acabaram o décimo segundo ano e não entraram na faculdade estão a dar explicações mas de forma individual ou pares não nunca em grande grupo. Nós neste momento temos quase 60 crianças, portanto é não há nenhuma instituição aqui na zona que tenha um serviço de atendimento a esse sentido. Para quê, nós servimos muito de apoio nas horas de ponta de manhã quando os pais vão para o trabalho, nós vamos buscar e levar os meninos á escola, e de noite aguardamos que os pais regressem do trabalho para virem levantar. Uma explicadora normal não faz isso. Ou seja não tem essas pontas. E nas férias, é, nós somos um meio que as famílias têm de ocupar de forma positiva e pedagógica, as crianças em todo período não letivo. Portanto o impacto é grande, porque nós temos um grande número de crianças e uma grande necessidade.

ES: Acha que...Só quando acabam o seu percurso aqui.....

DTCP: E as crianças não desistem. Portanto, senão ou em casos esporádicos. Uma desistência ou um outro acaso do, do MJ, por ter pedido aos pais um apoio para ele ir a um psicólogo e o pai não gostou da situação e acham melhor tirar o menino.

ES: Sente que este número que tem atualmente é o suficiente?

DTCP: Não deveria haver separação do terceiro ciclo, do segundo ciclo desculpa, do terceiro ciclo. Nós podemos ir até ao terceiro ciclo do apoio até ao nono ano, mas só fazemos até ao sétimo. E não queremos fazer o oitavo e o nono porque as idades são muito distantes dos seis anos até aos doze anos, e mesmo assim achamos já e muitas vezes há discrepâncias e situações que nós não controlamos. Deveria haver separação. Deveria de haver dois blocos, um só até ao quarto ano, portanto do primeiro ao quarto ano e depois outro do quinto ao sexto e depois do sétimo ao nono outro. Ou seja, deveria de haver três blocos de grupos, só que isso implicaria o nosso número de pessoal e nós não conseguimos.

ES: E mesmo, e acha que das instalações

DTCP: E ver as instalações não podemos também. Por isso é que nós temos acordos de cooperação com a Segurança Social para sessenta e o número máximo que nós temos é de sessenta. No entanto a procura, nós tivemos lista de espera para este ano. Tivemos lista de espera e só não coloquei mais crianças por que nós temos aqui casos complicados como a de síndrome de Down e temos crianças com hiperativo, hiperativas, com dificuldades de aprendizagem. E pronto graves problemas de comportamento, portanto, não queria estar a super carregar mais toda a equipa.

ES: Agora mais ao nível da instituição com a comunidade. Quais são assim os parceiros ativos que sente que são da instituição?

DTCP: Aaa, a Câmara Municipal de Gaia, é um parceiro muito grande, que dá-nos muito auxílio interno, também grande, a junta de freguesia da união das juntas de freguesia e o agrupamento. São as três, os parceiros institucionais. São os três parceiros que além de dar também exigem, não é. Depois tem os locais, com as lojas, os comerciantes, que também muitas vezes colaboram e cooperam connosco e depois tem os parceiros informais que quando nós pedimos uma outra situação também eles

colaboram. Mas os reais mesmos são os institucionais, que é a câmara, a junta e o agrupamento.

ES: Já tínhamos discursado se eram suficientes ou não os contactos que existe desta rede na comunidade. Disse que eles também querem o retorno, aaa, sente necessidade de outras parcerias, que não exijam ou que possam exigir menos?

DTCP: As parcerias que não exigem são mecenas. Dão e dão de forma altruísta. Não existe mais neste sentido.

ES: Não existe e/ou também não tem essas parcerias neste momento?

DTCP: Tenho parcerias que de certa forma querem nem que seja visibilidade. O marketing. Eu, quando vim para cá trabalhar havia mecenas. Havia pessoas que mensalmente davam dinheiro á instituição para, se nós pedíssemos um equipamento, o nosso trator, porque nós temos a parte agrícola, o nosso trator, a nossa alguns equipamentos de bicicletas trotinetes, alguns materiais escolares foram dados com os mecenas. Até o nosso pónei, o nosso foi dado por mecenas. São pessoas que achavam que nós tínhamos que podiam dar contributo e que tinham excedente, não é, e que davam. Aaa, Nós também trabalhamos com o banco alimentar, que é um parceiro institucional.

ES: Mas que exige retorno, neste caso a presença para fazer esse voluntariado?

DTCP: Sim exatamente. Quando há campanhas de voluntariado o banco alimentar relembra que nós temos que estar nas campanhas a fazer estas atividades. A camara sempre que há eventos institucionais, abertura de uma rua, inauguração de uma escola, relembra que nós somos parceiros e que contam com a nossa presença.

ES: Ah, ok. Para fazer número! Ok!

DTCP: Para fazer número. Portanto e isso ocupa muito tempo, ocupa muito tempo.

ES: Mesmo podia estar noutro sítio, ou na coordenação ou na direção na própria instituição e tem que, e tem que estar...

DTCP: Estar presente representando a instituição nesses locais. E muitas vezes é só fazer presença, é só olhar para nós, “olá então, tudo bem? Mais um, então?”

ES: Que muitas coisas são deslocadas daqui que não lhe trás...

DTCP: Tudo. Não posso dizer que não, porque quase sempre, são situações que os contactos que gera, porque muitas vezes das nossas relações são feitas por contactos, não é? Portanto eu tenho uma necessidade e essa necessidade posso coloca-la na rede: tenho necessidade de um local para fazer uma festa. E a rede diz: “ Há um espaço, que custa tanto e até é mais barato, até é mais barato do que em qualquer outro lado, por ser da rede e vai explicar assim...”. Ou então eu cedo, o ringue e eles cedem qualquer coisa. Pronto. E a rede funciona assim. Sempre com dádivas. Sempre com “eu dou-te isso e em...”, nem que seja daqui a dois anos vais-me...

ES: Tens que dar este retorno...

DTCP: Este retorno, não é? E já não há altruísmo nas empresas. Nem pode haver, pois se houver altruísmo, deixamos de viver para nós e olhamos para a comunidade só. Tem que ser alimentação recíproca. Temos que dar e receber sempre.

ES: Sente que tem, tem algum ponto positivo?

DTCP: Sim, sim, tem, tem...

ES: Ok, Ok.

DTCP: Não acho negativo essa... não acho negativo. Quando vou a alguma formação dada pelos nossos parceiros ou agrupamento. Que eu fazia parte do conselho geral do agrupamento, não dizia nada a respeito essa situação. No entanto eu ia e aprendia imenso. Os nossos alunos estão no agrupamento. E o comportamento que é refletido lá, e muitas vezes não tinha esse conhecimento. E eu só estando lá nas reuniões é que conseguia: “Oh Pai isto acontece por causa disto, disto e disto...”. As crianças não têm tanta capacidade à tarde, de raciocínio porque se calhar estão cansados desta situação, não é?”. O flagelo da nossa situação aqui é de haver muitas de etnia cigana nas próprias salas, que destabilizam a sala. Há crianças nossas que estão a conviver com outros jovens. Eu tenho uma mãe de 13 anos que teve agora um bebé e que levam o bebé para a sala de aula e que está no quinto ano, a mãe. E estão com os nossos jovens.

ES: E ela não coloca o bebé por estar a frequentar...

DTCP: E onde iria colocar? Aqui?

ES: Enquanto está a ter aulas...

DTCP: Aqui, enquanto está a ter aulas... Nós só temos 10 vagas de creche, do berçário, dos bebês, bebês, bebês. Esta mãe em setembro vai colocar aqui essa criança, que já não tem catorze anos a mãe, que nasceu com treze...

ES: E que apoio está a ser dado na escola? Enquanto mãe adolescente?

DTCP: O apoio é um apoio, não sei não tenho essa noção da realidade. Eu sei que está na sala de aula e quando a criança chora, ela é autorizada a dar a amamentação em sala de aula. Mas os nossos alunos sentem muito isso! Sentem essa diferença!

ES: Sim é uma realidade que eles têm que conviver... Mas enquanto...mas mesmo assim, mas então é permitida pela escola ela estar...

DTCP: É obrigatório pela escola. A comissão de proteção de jovens, como ela só tem treze anos obriga ela a estar na escola...

ES: Como é que ela pode estar simultaneamente a cuidar de um bebé... A minha questão, a minha questão...

DTCP: Ela não é nossa aluna, mas sei que essa realidade existe e eu sei que essa aluna que é de etnia cigana interfere com os nossos alunos.

ES: Pois, porque nem é bom para a criança, pois ela não está disponível totalmente para a criança, nem está ser para ela, que não está consciente na aprendizagem...

DTCP: O próprio tribunal já mandou ela colocar a criança cá, nós temos lista de espera. Seria a mãe no ATL e o filho na creche, no berçário.

ES: Mas exigiriam a vós se calhar um acompanhamento...

DTCP: Exato. Nós neste momento, não... Ela não está cá porque não tem vaga. Porque em setembro tenho que coloca-los.

ES: Mas isto... Ou seja, mas foi algo que surgiu?

DTCP: Sim, sim surgiu agora

ES: Teve que dar solução ou responder porque não sei se já teria alguma sala do berçário completo...E teve que responder...

DTCP: Já estava completa em janeiro. Tive que responder porque não podia colocar cá. No entanto a criança, as duas crianças a mãe e a filha tiveram que voltar para a escola e a escola autorizou que ela levasse a criança para a escola.

ES: E na escola não tem o apoio... E aqui?

DTCP: Há situações muito complexas. Que não é só da boa vontade que vivemos. Não pode ser!

ES: Não pode ser voluntário. Isto tinha que ser alguma coisa estruturada. Pensada se calhar em articulação com a escola e com...

DTCP: E eles pediram. Só que não tenho é vaga. Eles pediram a nossa ajuda mas

ES: Sim, mas se calhar aqui, tem a ver com a deslocação, não é...

DTCP: Não, não é possível.

ES: Tínhamos falado o que prevalece na instituição. Aaa, aaa, Que forma ativa participam... Mas já tínhamos falado tanto participam ao nível de parcerias quando vocês pedem... Que papel considera que a instituição e o CATL possam ter na promoção, integração e inclusão dos seus elementos na própria comunidade e vice-versa?

DTCP: A integração dos seus elementos? Nossos...

ES: Sim na própria comunidade, se é suficiente?

DTCP: Aqui, neste, neste meio, que estamos a falar de um meio rural e que todos se conhecessem se todos. E a Soraia não tem essa consciência, mas a maior parte das pessoas são primas umas das outras.

ES: Sim eu apercebo-me que aqui tem alguns, aqui,

DTCP: A mãe da professora está como empregada de limpeza, não é? A ajudante II são amigas desde a escola. Há uma relação de amizade já vem anterior, anterior a essa colocação aqui no infantário. Geralmente quando abre uma vaga, sempre dizem a melhor amiga ou parente próximo para virem concorrer...

ES: Acredita que utilizam a próprias pessoas como um recurso da própria comunidade. Mas o que é que entende isso como mais-valia ou não?

DTCP: Não é uma mais-valia. Eu acho que dificulta as relações. Porque as pessoas podem não gostar do trabalho de uma determinada pessoa mas por serem membros familiares, terem relações familiares ou relações de afinidade muitas vezes, aaa, não, não verbalizam os sentimentos que depois quando saem cá para fora saem com uma proporção gigantesca.

ES: Acredita que isso coloca em causa com os próprios crianças e adolescentes?

DTCP: Claro que sim, claro que sim. Sim até com os próprios familiares. As famílias quando vêm ter connosco trazem sempre uma referência ou já de uma prima. De um, de um membro familiar que já referenciam o infantário, que já estiveram cá. E essa família tem sempre alguma ligação com algum funcionário aqui na instituição. Isto é incrível. Às vezes parecem que são todos primos. Chega a um ponto “Ai não sabe que sou prima de não sei quem, que é primo não sei dos quantos, que é primo do...”. Eu, é pá! Mas depois é sempre assim. Não notou essa perceção.

ES: **Aaa não, sim já me apercebi até mesmo com a tia do OS e também da mãe...**

DTCP: Exatamente, essas é uma das relações. O OS foi colocado aqui porque a tia trabalhava aqui, mas muitas vezes a tia não vai chamar atenção do sobrinho porque é sobrinho...

ES: **Se tiver, se tiver no sentido de naquele ano estar**

DTCP: Já aconteceu isso. Ou então, ao contrário, estar sempre a chamar a atenção para fazer provar que ele tem que estar igual aos outros, mas de forma mais severa.

ES: **Ok. Do género tens que em atenção.**

DTCP: Há os dois lados. Há os dois lados.

ES: **Ok, mas que exigem mais e outras que...**

DTCP: Exigem menos e que não tocam no assunto. E depois, já aconteceu com uma mãe perguntar: “então o teu sobrinho é deficiente, tem algum problema?” E a educadora de infância levar aquilo muito a mal. Levar ao nível pessoal. Se fosse uma criança qualquer, sim, ou sim ou não, mas pronto. Mas como era sobrinho dela...

ES: **Tocou-lhe pessoalmente...**

DTCP: Toque-lhe pessoalmente... E aquela mãe ficou na “lista negra”.

ES: **E isso depois trans...**

DTCP: Depois transmite isto nas más relações...

ES: **Com as...**

DTCP: Com as próprias crianças.

ES: **Como é que gere isso? Isso não é fácil!**

DTCP: Xxx chamar a atenção e tentar refletir se tu fosses e se tu não fosses. Fazer vestir a pele uma da outra. É complicado. Há pessoas que entende, e há pessoas que não

entendem. E há pessoas que não conseguem compreender a situação do outro. Ou não conseguem vestir a roupa do outro, não quer.

ES: Quando está na parte do recrutamento, não sei, é a doutora DTCP que....

DTCP: Sim.

ES: Tem em vista isso? Tem a preocupação com isso? Lembra?

DTCP: Aquilo que acontece aqui é, neste momento só tenho contratado pessoas que já passaram por aqui por estágios! Durante um ano faça de conta. Um estágio durante um ano e eu só contrato essa pessoa, porque já sei o que aquela pessoa é e aquilo que pode vir a dar. A minha primeira seleção é, os estagiários que já cá estive, quem é que trás mais-valias para a instituição. Se a pessoa já estagiou cá e deu muito de si tem mais. Se fez sem ser remunerada, sem nenhuma situação a não ser académica e conhecendo algumas personalidades que conheço aquela funciona aqui, aquela não funciona aqui. E já conheço algumas relações só que as relações alteraram-se. Há pessoas que entraram aqui, que não eram ou nem tinham qualquer vínculo familiar, mas que casam-se entretanto com parentes. Há pessoas que entraram cá casadas e entretanto se divorciaram e têm problemas de relação com a cunhada e com, porque se separou-se do marido e do irmão, percebe. As situações familiares é, é muda-se permuta-se, alteram-se.

ES: Sim a gente não adivinha, exatamente mas isso depois...

DTCP: Trazem confusões não é? As melhores amigas muitas vezes passado cinco, seis anos são as piores pessoas umas para as outras.

ES: E conseguem...?

DTCP: E isso, oh pa hoje são as melhores amigas e amanhã estão a dizer mal uma da outra. E agora? Se calhar até sabem muitas coisas. Eu tenho uma filosofia que é esta: “Quando Pedro vem falar de Paulo, eu sei mais do Paulo do que do Pedro”

ES: É isso zangam-se as comadres e descobre-se as verdades...E isso tem sempre uma influência...

DTCP: Negativa. Em relação ao trabalho, não é? Porque há pessoas que não conseguem diferenciar trabalho. O trabalho muitas vezes não é...

ES: Sente que existe ou que poderá existir alguma formação, ou alguém trabalhar de alguma área trabalhar ou algum estagiário que aceite ou de alguma área que aceite trabalhar com a equipa?

DTCP: Seria muito positivo! Eu acho que tudo o quê trabalho nunca é colocado em vão!

ES: Como poderia ser aceite?

DTCP: Pela direção ou pelas colegas?

ES: Pelos próprios elementos que iriam ser...

DTCP: Teria que ser positivo. Teria, teria eu acho que seria positivo, porque se querem melhorar, podem depois não ter aproveitamento. Mas se todas as pessoas que aceitam entrar num estudo, que aceita entrar num programa ou numa formação, querem melhorar sempre. Podem depois não se identificarem com o formando, com a formadora, ou com outra coisa. Mas todas querem melhorar. Não há ninguém que queira entrar numa formação e perder o seu tempo, se não quiser melhorar. Só se estiverem a receber...

ES: Ok. Quería fazer outra pergunta, é se sente então essa necessidade de que haja um trabalho com estas profissionais?

DTCP: Sim, sim.

ES: Para que consigam elas próprias saberem gerir...

DTCP: Lidar com as suas frustrações pessoais. A maior parte das vezes dos problemas que nós sofremos aqui na instituição são pessoas que não sabem diferenciar trabalho pessoal. Trazerem informações de fora para dentro, das crianças. As crianças quando chegam cá já trazem um currículo oculto. Um curriculum vitae oculto!

ES: Que muitas vezes nem elas compreendem. Sabendo assim, de uma forma muito...

DTCP: Há crianças que chegam cá a dizer que aquela mãe é esta, esta e esta. Que a criança já fez isto, isto e isto muitas vezes... E uma criança! A ajudante I tem muito essa mania de conhecer as famílias do exterior: conhece os avós, conhece os tios, conhece em contextos muito... Estou a falar do caso do CR. Ela conhece muito bem o pai e mãe num contexto de jogo. De uma instituição que é de futebol. E depois transmite aqui

um CR que é outra criança. Mas que na cabeça da ajudante I é aquela criança que ela convive todos os fins-de-semana que ela convive no futebol.

ES: E no entanto que aquilo pode ser também algo utilizado que consiga trabalhar. Ou seja ter um sítio onde possa expor as suas frustrações, que também é um bocado, mesmo que a pessoa...

DTCP: Não consegue, não consegue diferenciar e já lhe disse várias vezes.

ES: E depois acaba por minar essa...

DTCP: Mina a situação. Ou muitas vezes por uma palavra que diga “ Tu és igualzinho ao teu pai, tu és...”. Oh pa, isto até pode ser mas não podemos dizer...

ES: Daí sentir que se calhar colocar no CATL, se calhar efetivamente pessoas que têm ou tenham mais perfil para lidar com isso?

DTCP:...Perfil... Para isso teria que reformular toda a situação de colocação do pessoal. Eu não posso ter pessoas fixas nas, nas valências.

ES: Por uma questão de lei de Segurança Social ou ético?

DTCP: Ético. Porque a pessoa que está no ATL sai sempre às sete e meia e entra às sete da manhã.

ES: Ok. Também é uma questão de gestão de horários.

DTCP: Também é uma gestão de horários. Também seria injusto. É muito penalizador... a ajudante II entra sempre às sete e a ajudante I sai sempre às dezanove e trinta.

ES: Colocar sempre uma pessoa sempre com esse horário após ano... Sim, exatamente.

DTCP: Acho que nem tem lógica. Então eu faço sempre quem tem esses horários sai dos cinco anos vai para o ATL e tem esses horários. A ajudante II foi feita este ano só a colocação dela.

ES: É muito trabalho também, como é um choque de horários. Há esse trabalho essa preparação com as próprias profissionais?

DTCP: Elas sabem, sabem que vai acontecer isso...E todas nós, as profissionais estão aqui há muitos anos.

ES: Já passaram por esta...

DTCP: Já passaram por esta por estas situações. Tirando a ajudante II que entrou este ano, não é? E a da creche. Pronto não foi esta situação

ES: **Ainda mesmo assim, elas próprias conseguiram...porque muitas vezes podiam elas próprias conversar entre elas...**

DTCP: Isso demonstra essa, isso demonstra essa...

ES: **Como passaram quase todas, ou todas por essa situação pelo menos tentar arranjar alguma estratégia com que elas conseguissem...**

DTCP: Ninguém, ninguém gosta de abrir e nem gosta de fechar, portanto...são os horários das pontas. Eu poderia por, todas as que estão no ATL fazem sempre este horário e poderia ser sempre as mesmas pessoas. Só que também não acho que é justo, correto. É por isso.

ES: **Ok. Relativamente ao papel dos encarregados de educação nós já fomos falando um bocadinho, das pessoas de referência... Qual é a sua perspetiva das crianças e dos adolescentes em particular no CATL, a sua participação?**

DTCP: Sim. Como disse os pais “depositam” no ATL, o papel da educação, e na educação formal e informal. Na educação formal pelos, pela aquisição de conhecimento através do apoio ao estudo. E a outra parte nós queiramos, quer que nós tenhamos um papel muito importante na, na projecção da personalidade da criança e nas competências sociais. E isso para mim é desastoso. Por que estamos a dar um cunho pessoal da nossa personalidade e da nossa educação a estas crianças que têm outra educação e outra personalidade e é uma mistura. Os pais depositam tanta confiança que não sentem a necessidade de vir às nossas reuniões formais. Adoram reuniões informais! Adoram situações de café! Adoram festas! Agora reuniões formais que nós tenhamos que dizer que o seu filho faz isto, isto e isto mas deveria fazer isto, isto e isto e queria a sua ajuda para fazer isto, isto e isto. Os pais são reticentes, não querem. Só quando são convocados a vir a falar com a diretora, aí...

ES: **É porque aconteceu...**

DTCP: Exatamente! Mas tem vindo a alterar. Acho que agora há pais muito mais informados, há pais com muito maior necessidade de projetar os seus insucessos nas crianças. “Tu vais ser isto, tu vais ser aquilo, no meu tempo não era nada disto, mas tu

vais conseguir! Tu vais ter isto!”. Então a filosofia do ter é, nas crianças é só ter, ter, ter... “Eu tenho isto, eu tenho aquilo, eu tenho aquilo outro”. E eu sou, está muito longe daquele pensamento. As crianças, a primeira coisa que se pode primeiro fazer com estas crianças, para eles dizerem “eu tenho ou eu sou”, eles escolhem primeiro eu tenho. A posse. Eles sentem-se melhor uns com outros com a posse “...eu tenho uma bicicleta melhor que a tua eu tenho um jogo melhor que o teu, eu tenho um telemóvel, eu tenho um tablet”. Não dizem “...eu sou simpático, eu sou isto eu sou aquilo...”. Não dizem.

ES: Noto que existe uma certa dificuldade, que eles até vão partilhando, mesmo ao nível dos lanches e assim, coisas de doce e quê vão partilhando que tenho, pelo que tenho visto. Mas talvez não sei se, que possa estar a dizer alguma asneira que, que não sei se é pela idade, pelos menos adolescentes haver mais competitividade e às vezes, claro...

DTCP: Mas quem coloca essas competitividades são os pais. Muitas vezes são os pais que colocam.

ES: Tem conhecimento dos encarregados de educação das crianças e adolescentes que se encontram inseridos em associações de pais ou que participam em ações?

DTCP: Muitos pais dos nossos alunos do ATL estão inscritos ou até são responsáveis da associação de pais. Tenho casos de pais que são presidentes de associações de pais nas escolas da área. Aaa, mas o papel que têm em relação aos filhos não, é de todo participativo.

ES: Ou seja eles participam e os filhos não demonstram essa participação em nada.

DTCP: Não, Os pais dos nossos alunos são nas escolas básicas, nas escolas são membros nas associações de pais que têm um poder ativo na escola e depois delegam em nós tudo aquilo que respeita aos filhos. É estranho, não é?

ES: Pois, de alguma forma já fazem...

DTCP: O seu papel social na escola, já não precisam de fazer aqui. Porque até aqui pagam.

ES: Por isso...

DTCP: O papel é bom para fazer nas redes sociais... O papel por exemplo da associação de pais ou membro da associação de pais é muito bom, é muito bonito, mas é na...

ES: **Como envolve visualização...**

DTCP: Visualização e bem-estar para eles não é para as crianças. É dos pais!

ES: **Depois estar propriamente com às próprias crianças e adolescentes e depois é parco ou diminuto.**

DTCP: Sim, nenhum, que eles são tantos, tantos, tantos... Depois eu digo-te.

ES: **Não é que é assim, eu fiquei... Por exemplo eu fiquei um, um, um suposto problema da participação dos encarregados de educação e depois estive a falar com, com a equipa que “não que não sentem qualquer coisa, que os pais estão aí, que os chama-os...”. Mas como eu vi uma... Por exemplo de cinquenta e tal miúdos que tem aqui no ATL e como só vi vinte ou vinte e um pais, eu fiquei um bocadinho e se calhar eram mais das crianças do que propriamente dos adolescentes que eu fiquei um bocadinho...**

DTCP: Não vêm, não têm necessidade! Pois acham que estão bem. Eles não têm... Eles acham que está bem. Aquilo que está... Eu por acaso fui a uma formação, há pouquíssimo tempo sobre as famílias “As diferentes famílias no contexto educativo de hoje”. Como podemos atrair diferentes famílias ao contexto educativo de hoje. E uma das situações é dar aos pais a situação de deliberar aquilo que pretendem para o dia dos filhos. Serem quase os pais a planificarem a semana. E foi...

ES: **Pois mas foi o que elas á procura de novas ideias. E isso no natal, perto do natal, antes do natal e foi dada pela equipa técnica aos pais trazerem novas ideias mesmo para a criação de jogos...**

DTCP: Mas não era isso que estava a tentar dizer. Mas eu conto. Agora estava a falar com a equipa já e elas vão fazer isso que nós determinarmos quatro opções de passeios, quatro preços, quatro itinerários, quatro e dizer assim: “Hoje na reunião de pais, vamos deliberar qual é o passeio que vamos realizar e nós equipa não interferimos!”

ES: **Não. Mas essas quatro opções foram procuradas nos próprios crianças e adolescentes?**

DTCP: Fomos nós se não demorava muito tempo. Sim com dialogo com alguns alunos e depois aos pais para eles decidirem...

ES: **Depois é que é levado aos pais...**

DTCP: Depois vamos dar uma convocatória aos pais diferente daquela que fazemos. Nós fazemos sempre uma convocatória aos pais “a tratar de assuntos do vosso interesse e tal, tal, tal...”. Este ano não se pôs “á ordem de trabalho, onde vai ser deliberada aonde vamos ao passeio, qual é o local do passeio, e o custo de cada criança e vamos elaborar quem são os acompanhantes...” E vão ser os pais a definirem isso e quem vai definir é quem estiver cá! Que são aqueles que até são os interessados. Mas se calhar nem têm tanto conhecimento, mas pronto são os interessados. Os pais que também são interessados mas que acham que podem deliberar pelos outros não vão poder ter poder ativo. “Olha mas eu não decidi nada...” Pois não veio á reunião. Colocando-me na posição deles, a obrigatoriedade de estarem presentes. Porque nós fazemos muita papinha feita. Nós dissemos: “Olha...”

ES: **Então estão a criar outra estratégia**

DTCP: Estamos a criar outra estratégia para os pais sentirem obrigados e responsabilizados de estarem presentes nas reuniões. Dizerem assim: “Bem, vamos fazer um exercício vão escrever no papel qual é a roupa que os vossos filhos traziam hoje vestidos”. E nós temos tirado fotografias dos miúdos, não é? E depois a mãe como o TA “Veio de calças de ganga e pulôver vermelho” (e ele veio com pulôver azul), “Viu o seu filho hoje?”.

ES: **E é preciso às vezes...**

DTCP: Depois as coisas acontecem... O TA não levou lanche, nem almoço porque a mãe disse-lhe que era da sua responsabilidade preparar, arranjar o almoço. Choca-te, a mim choca-me! Ele foi ver o papel e achou que o almoço era pago e que almoçava cá. Muita responsabilidade que a criança tem com doze anos! Pode incutir a responsabilidade nele, mas tem que haver supervisão. E a senhora telefonou-me e eu disse-lhe “oh [REDACTED] tudo bem deu-se um jeito ele não passou fome. Ele não passou fome, mas deveria ter sido feito uma supervisão da tua parte e não da nossa...”. E ela tem competências, não é?

ES: Não, não passou... falta, disse às quatro, não é?

DTCP: Quatro e meia. Mas às quatro e um quarto saio, tá bem? Também podemos continuar isso caso pretendas amanhã?

ES: Sim. Ok. Sobre aaa, a relação ou uma relação tripartida, entre o CATL, escola e comunidade, de forma é que sente que isto é feito, se é ou não, se devia de haver mais participação do ATL, do próprio ATL, ou da equipa?

DTCP: Hum, nós não conseguimos porque eles também passam cá muito pouco tempo. Para o número de trabalhos de casa que eles trazem e da necessidade de apoio ao estudo que trazem é pouco tempo que eles passam cá. Porque como te tinha dito, como te tinha dito, as crianças que estão cá, são crianças que têm problemas. Por que senão estariam em casa a fazer os trabalhos de casa sozinhos. São crianças que precisam de apoio, precisam de um incentivo do planeamento de estudo. Ou seja, se sairmos para o exterior, saímos agora na época das férias mas fora disso, nós estamos confinados á sala de aula. Eles acabam a escola e vêm para outra sala de aula. Que não é isso o nosso objetivo como ATL. Mas é isso que os pais querem, querem apoio ao estudo, não querem atividades de chacha.

ES: Ok. Mesmo que seja aquilo que eles peçam. Jogar pingue-pongue ou jogar os matraquilhos e mesmo jogar um bocado informática para eles também desanuviarem um bocadinho...

DTCP: Se eles não tiverem trabalhos de casa os pais reclamam. Primeiro é os trabalhos e depois então extravasar para o exterior, para a comunidade é mais complicado, não é? Temos os tempos das férias, nas férias é que conseguimos fazer um bocadinho projeção lá para fora. Mas mesmo assim, não é...

ES: E aproveitar mais as parcerias se calhar. Porque propriamente durante o ano letivo...

DTCP: Durante o ano letivo é pequeno o tempo que eles passam cá! Muito pouco eles saem às quatro, estou a falar na média, porque alguns saem às duas, uma e meia...

ES: Mas isso se calhar só o segundo ciclo, mas o resto das crianças é quatro e meia

DTCP: Saem às quatro e meia e depois das quatro e meia às seis e meia é sempre a dar. Trazer oito fichas... é muito...

ES: Essa, isso, a vossa visão do ATL, já foi de alguma forma percebida nas escolas, nos agrupamentos?

DTCP: Tanto eu como representante do conselho geral, já falei, nas reuniões de transição também já comunicamos a nossa preocupação, mas os professores têm que dar o programa, e como têm que dar o programa não têm tempo para acautelar as necessidades individuais das crianças, não tem!

ES: E isso mesmo com os de segundo e terceiro ciclo, como têm muitos professores?

DTCP: Também. Não, mas tenho a facilidade de estar no conselho geral e no conselho geral, mas o excesso de trabalho, também é demasiado programa. É demasiado para as crianças que se torna, muito, muito. Nós estamos a falar de crianças do sétimo ano com programa de nono, antigos nonos. Quando eu andei no nono ano aprendi o que agora uma criança do sétimo ano está aprender! O que eu aprendi no sétimo ano é o que as crianças do quinto ano estão aprender.

ES: E acha que...

DTCP: É exagerado para uma criança ter esse conhecimento, mais conhecimento abstrato. Só que nós ministério da educação, ministério da educação é que tem que... Vai além da nossa possibilidade. Antes está feito a educação formal destas crianças está feita para eles terem conhecimento memorizado, de memória. Estão agora a passar um bocadinho para a parte do conhecimento ativo, mas é muito insuficiente. Enquanto nos países desenvolvidos, nós somos país desenvolvido, mas pronto, está na cauda (risos). Nos países mais desenvolvidos pede sempre ação, conhecimento-ação, e neste momento aqui é um conhecimento de memória. E está provado, mas também a memória tem também a seleção de alguns conteúdos. Estar aqui e depois voltamos a lembrar, “ah eu ouvi isso em qualquer sítio, e não sei quê...” Mas não, a memória é descartável para o lixo!

ES: Porque eles não deram aquela teoria não lhes aplicaram e não lhes deram nenhum sentido na ação...

DTCP: Sentido prático, na ação. Tem que ser alterado na essência! No programa, nos currículos... Se isso não for, não podemos fazer nada.

ES: Aaa, ok. Esta mediação já é feita mas ao nível desse trabalho, considera que então que o problema efetivo está na própria escola?

DTCP: A escola é o próprio problema efetivo dessa...

ES: Com os próprios pais também, dessa forma...

DTCP: Os pais não têm conhecimento para ensinar as crianças neste momento. Nem um pai do quarto ano, porque alterou completamente a maneira de ensinar. E se nós não dermos esse apoio, não é? E as professoras também não conseguem consolidar matérias porque é extenso o programa. Não é todas as escolas, há escolas que não trazem trabalhos de casa, há professores que não dão trabalhos de casa, não é? Mas há outros que mandam sete, oito fichas!

ES: Estamos a falar das crianças

DTCP: Sim dos mais pequenos.

ES: Desde quando é que a instituição tem vindo acolher estagiários ou investigadores?

DTCP: Desde sempre acolhemos estagiários, sempre. E eu, eu adoro receber estagiários porque acho que é uma maneira de, de aumentarmos o nosso conhecimento, a nossa interação com o meio, as nossas perspetivas, novas visões e até as críticas.

ES: No seu entender, por exemplo, mas relativamente há, percebo que tenha recebido de todas as áreas, mas de educação e intervenção social?

DTCP: Nunca tínhamos tido, é a primeira vez. Tínhamos tido educação de infância, professores de primeiro ciclo, mas de educação social nunca tínhamos tido.

ES: E qual é a mais-valia de ter recebido?

DTCP: Eu acho que é sim, faz-nos ponderar e pensar, parar primeiro não é. Se a Soraia não estivesse aqui, muitas vezes não tinha ponderado nesses assuntos. Eu acho que é quase fazer uma amnesie de todo o nosso percurso, como hoje na entrevista de hoje, se não estivesses cá a fazer isso se calhar não estava a refletir nestas situações. Eu acho que ter cá estagiários é muito positivo, porquê, por que nós refletimos na nossa ação! E a vossa perspetiva é diferente da nossa e na conciliação de dois pontos há sempre

uma outra, uma outra solução que é mais clara, que é muito mais melhor, muito melhor e de relevo para os nossos alunos.

ES: Tem sido então considerado, não, não comparando a outras profissões que todas elas são necessárias e cada uma têm o seu interesse na sua área e vê uma mais-valia este tipo desta, desta profissão?

DTCP: Sim, eu acho que sim. Sim porquê, porque vocês vêem um lado social e parte que está integrada da criança no meio, não é. E nós, eu acho que um educador de infância vê a criança na sua essência como um ser individual. Vocês vêem sempre na ligação do meio...

ES: Em forma de complementaridade...

DTCP: Em forma de complementaridade.

ES: E não esquecer a criança, neste caso adolescente que ele é influenciado por tudo.

DTCP: Pelo meio todo, por todos, muito, muito. Sim.

ES: Aaa, não sei se tem algo mais acrescentar que queira, por alguma forma não tenha abordado, algum ponto?

DTCP: Eu acho que, eu acho que o teu estágio tem, ou seja não é constante. Tu vens alguns dias, não é?

ES: Tentei que fosse, criar uma espécie de rotina, não só por exemplo por causa da integração, mas como uma pessoa nova, tanto a eles, como eles também a mim. Sou nova, sou um estranho, entrar num sítio em que eles são obrigados... Não é por mim, mas por eles criarem uma certa rotina para eles se sentissem habituados também a essa presença. Sentirem a necessidade de virem ter comigo e eu de alguma forma, eu também estava a precisar de integrar-me sentir dar-lhes espaço e tempo para que estivessem habituados a minha presença e não fosse de algum a forma invadir demasiado lá por eles estarem aqui, não podem “fugir” para lado nenhum e ao fim ao cabo

DTCP: Claro, não querias que fosse obrigatório. Eu acho que foste bem acolhida, eu acho que as crianças falam de ti como falam, com carinho e tu eu acho que é uma mais-valia a tua presença cá. E eu às vezes gostava que continuasses. E depois nas tuas conclusões, na tua análise do problema que te fez fazer esse pedido de estágio, que

depois demonstrasses também o problema não só, mas também as soluções que no teu entender seriam positivas para a instituição, que é isso que eu pretendo de ti! Eu pretendo é que nos alertes “A está aqui um problema, é este problema que eu percecionei e eu achava que devia ter um outro tratamento, outra análise outra visão”. Porque às vezes basta mudar a nossa visão sobre o problema que aparece logo uma outra solução. E às vezes é quilo que eu não tenho tempo para estar debruçada nos problemas com uma visão... A minha visão é completamente diferente da tua e diferente das outras pessoas mas acho que temos que partilhar a nossa visão... E isso aconteceu quando tu naquele dia, quando correu muito mal a meditação e falamos sobre o MJ, a mim fez-me um clarão, que até falei com a professora. Porque tu utilizaste um termo “o MJ é vítima”. E eu “e é, e é, é uma criança”

ES: Que está a ficar um pré-adolescente...

DTCP: “Ele é vítima daquele pai, ele é vítima daquele...” E quando tu dizes-te isso mudou o meu pensamento. Juro te e foi logo a seguir que eu fui falar com a mãe e com o pai. Porque aquela criança é uma vítima. E foi só depois de tu dizeres essa palavra que me alertou-me sobre essa situação. E a tua visão era diferente da minha. Eu não estava a ver o MJ inserido no meio, eu estava a ver o MJ inserido aqui no meio das crianças como conceito individual. Mas não ele é uma vítima daquele pai no contexto dele. Percebes?

ES: Aaa, Foi o que me, porque foi assim, foi como lhe tinha dito nós seguimos o exemplo, e o facto de ele ter a maior parte do tempo, apesar de ele ter... Há quanto tempo ele está aqui? Está aqui...

DTCP: Está desde os três anos...

ES: Este confronto, e por mais que, ele agora com o pensamento mais abstrato ter que lidar com o que tem em casa e conciliar com o que tem aqui e...

DTCP: É que ele não consegue lidar com as frustrações e tenta colocar as pessoas de forma a rebaixar. E um deles é a mãe!

ES: Agora ao longo da conversa que fomos tendo, porque é o exemplo...

DTCP: É o exemplo.

ES: E no fundo ele vê os pais, neste caso o pai, não é, que o coloca num pedestal ele não vai efetivamente contra o amor que ele tem pai, nem trair esse amor. E é isso que...

DTCP: Depois de teres dito isso que comecei a olhar o MJ de outra forma, foi o que eu disse isso á professora. Disse “oh professora tenta ver o MJ por este prisma”. E eu acho que tem tudo a ver com que e foi depois da tua análise! Só por isso já valeu apena.

ES: Agradeço imenso as suas palavras

DTCP: Foi, foi depois de tu dizeres aquela palavra não sei se estas recordada?

ES: Não, sim. Da que tivemos ali na...

DTCP: Tu disseste “Aquele criança é uma vítima”. Tu disseste quando eu estava a fechar a porta,...

ES: É porque a forma como ele utilizava para “despejar” todo aquele, que ele trazia, não é, “...fiz isto, aconteceu-me isto, não gostei do que fizeram a este por que é meu amigo, que estou considerar agora amigo, não gosto como elas tratam melhor este, melhor aquele”. Ele anda aí, ele observa, absorve tudo. Não consegue ou por influência efetivamente pronto da parte da família. E tem sido, eu acredito que tem sido uma luta muito grande, uma angústia para ele.

DTCP: É uma vítima, ele é uma vítima!

ES: Efetivamente não tornar os dias dele, mais angustiantes, apesar que ele não pode fazer tudo aqui, tudo o que quer. Ele aqui, ele tem que ter um sítio que o consiga conter, de uma forma mais negociada do que não tem isto em casa. Pelo menos perceber “Ok, oh MJ tu neste momento vais, eu sei que gostas muito de futebol, e sei que vens para aqui para fazer os deveres, mas também se calhar estão aqui outros amigos que gostam de ti, que gostam de partilhar contigo, que possas ajudar aqui...”. Um bocadinho por aí, pelo menos é a forma como tenho lidado com ele. Agora claro que eu achava que ele precisava de...

DTCP: Um acompanhamento psicológico também. Precisava mas tem que ser os pais!

ES: Sim também, têm que concordar ou não concordar com isso, mas têm o poder efetivamente.

DTCP: Mas ao colocar o problema no filho, o pai também vai dizer que errou, e ele não aceita errar!

ES: Sim. Dou por concluída, não sei se quer...

DTCP: Não.

Apêndice D – Caracterização geral do grupo dos Adolescentes

Ano de escolaridade		5. ano (12 Ado)	6. ano (5 Ado)	7. ano (4 Ado)
Participantes		Turma E: 2 M ³ Turma F: 6 M e 2 F ⁴ Turma G: 1 M Turma H: 1 M	Turma B: 1 M Turma E: 2 M e 1 F Turma G: 1 F	Turma A: 1M e 1F Turma G: 1 M Turma H: 1 M
		Turma E: CR, SH Turma F: BJ, CR, PR, ST, PG, OS, MC e SI Turma G: PF Turma H: MJ	Turma B: TD Turma E: PM, SF e NI Turma G: PC	Turma A: PJ e SC Turma G: AT Turma H: PR
Idade		3 M com 11 anos 7 M e 2 F com 10 anos	3 M e 2 F com 11 anos	2 M e 1 F com 13 anos 1 M com 14 anos
Frequenta o CATL/CS desde		Jl ⁵ : 4 Ado CATL: 8 Ado	Jl: 2 Ado CATL: 3 Ado	Jl: 3 Ado CATL: 1 Ado
AECS	Dança	2 F e 2 M	1 F	-
	Inglês	5 M e 1 F	2 M e 1 F	-
	Expressão Dramática	Todos		
	Meditação	Todos		
Frequentam CATL nas pausas letivas (em média)		6 Ado	2 Ado	2 Ado
O que não gostam		De não terem tempo para brincar e jogar.		

³ Masculino.

⁴ Feminino.

⁵ Jardim de Infância.

		<p>De comprimirem com algumas regras, por exemplo, não poderem usar o telemóvel para jogar durante o ano letivo, só nas pausas letivas;</p> <p>De fazerem silêncio na hora do lanche ou quando se reúnem em grande grupo;</p> <p>Dos conflitos existentes no “ringue” (campo de futebol).</p> <p>Do barulho perturbador que por vezes existe na sala de estudo, causado por alguns adolescentes.</p>
Gostos (Hobby/ies)	Musicais	Funk (brasileiro), hip hop, Rap, Reggae, Pop music.
	Programas	“Animes” (Desenhos animados): Dragon Ball, One Piece, Pokémon; World Wrestling Entertainment (WWE); Sketches de anedotas com Youtubers, Filmes nos canais de cabo (Fox, AXN, Mov, Amc); jogar: Playstation, Tablet, telemóveis, Nintendo; jogos: FIFA 17, GTA 5, Anime Battle, Clash Royal.
	Desportos	Natação, futsal, futebol, pingue-pongue, andar de bicicleta, futebol aranha.
	Animais	Póneis, cavalos, unicórnios, cães.
	Objetos	Máquinas de construção, livros, gruas.
	Outros	Pintar, ler, ir ao cinema, cantar (no duche), meditação na banheira, Espaço, dormir, desenhar, agricultura, andar de cavalo.
	Pessoas/Entidades Famosas que os adolescentes admiram/gostam	<p>Cantores/Rappers: Ed Sheeran, Justin Bieber, Agir, Piruka, Sam the Kid, Valete, Snoop Dogg, Wiz Khalifa, DJ Snake.</p> <p>Futebolistas: Zlatan Ibrahimovic, Ronaldo, Messi, John Obi Mikel.</p> <p>Outros: Os amigos do CATL, FC Porto, Benfica, Sporting Illuminati.</p>

Apêndice E – Identificação de problemas e necessidades

Quadro 1. Identificação de Problemas e Necessidades.

Problemas	Problematização	Necessidades
<p>1. Parca qualidade dos tempos livres. (EP, Ado, ES)</p> <p>2. Pouca adesão dos adolescentes às AECS. (EP, Ado, ES, Professora da AEC Expressão dramática)</p> <p>3. A inadequação das estratégias na realização das tarefas escolares. (EP, Ado, ES)</p>	<p>1.1. Falta de organização na distribuição dos horários (desequilíbrio entre os tempos de estudo, AECS e tempos-livres).</p> <p>2.1. A não adequação, na escolha das AECS, aos interesses dos adolescentes.</p> <p>3.1. Falta de estratégias que contribuam para o desenvolvimento adequado de competências e hábitos de estudo.</p>	<p>1.1.1. De reorganizar os horários dos adolescentes durante o tempo que permanecem no CATL.</p> <p>2.1.1. De reavaliar a oferta de AECS.</p> <p>2.1.2. De motivar os adolescentes para a participação nas AECS.</p> <p>3.1.1. De analisar, junto dos adolescentes as causas e as dificuldades por eles sentidas na hora de estudo.</p> <p>3.1.2. De incrementar a motivação para o estudo.</p>
<p>4. Existência de relações interpessoais conflituosas entre os adolescentes. (EP, Ado, ES)</p> <p>5. Resolução ineficaz de situações de conflito e repetição de comportamentos inadequados, por parte dos adolescentes. (EP, Ado, ES)</p> <p>6. Existência de relações pouco investidas entre os adolescentes. (EP, Ado, ES)</p> <p>7. Desrespeito pelas normas e princípios estabelecidos. (Ado, ES)</p>	<p>4.1. Falta de estratégias que fortaleçam estilos de relação interpessoais mais positivos: (a cooperação, a coesão, o altruísmo, a tolerância, a solidariedade e a partilha).</p> <p>5.1. Falta de momentos de discussão sobre a relação entre a EP e os adolescentes.</p> <p>6.1. Falta de escuta ativa e de empatia.</p> <p>7.1. O não ajustamento das regras de convivência e partilha de espaços entre os adolescentes, e a restante população do CS.</p>	<p>4.1.1. De compreender os estilos de relação interpessoais existentes.</p> <p>5.1.1. De promover momentos reflexivos, que potenciem a resolução de conflitos.</p> <p>6.1.1. De saber escutar e colocar-se no lugar do outro.</p> <p>7.1.1. De promover momentos de discussão acerca das regras de convivência no CATL.</p>
<p>8. Pouca participação da EP e dos Adolescentes do CATL, na comunidade. (Ado, ES)</p>	<p>8.1. Pouco contacto com pessoas de diferentes gerações e/ou entidades da comunidade.</p>	<p>8.1.1. De promover no CATL um maior contacto com a comunidade.</p>

Apêndice F – Desfile de Carnaval

Participantes: 18 Crianças, 15 Adolescentes, EP, DTCP, Encarregados de Educação e a ES.

Finalidade: Estimular a comunicação e a relação interpessoal. Favorecer momentos de partilha e o convívio saudável.

Data: 26 de fevereiro de 2017 (domingo).

Recursos materiais: Roupas e acessórios para o desfile.

Reflexão: Chegado ao local combinado, por volta das 14h30, perto da escola básica de 2.º e 3.º ciclo, já se encontravam os adolescentes, as crianças, a EP do CATL, e a DTCP para o desfile de Carnaval. Efetivamente, o curso carnavalesco começou por volta das 15h num ambiente divertido, cheio de serpentinas e fitas, que as crianças e adolescentes do CATL atiravam entre si e a quem estava a observar.

Importa destacar a importância de a ES ter observado como esta participação ativa e o convívio com outros elementos da comunidade, é objeto de grande alegria e entusiasmo, pois durante os meses de janeiro e de fevereiro, inclusive, foi perceptível todo o ambiente que antecedeu este dia, pois todos os atores sociais do CATL e restante população do CS investiram o seu tempo e atenção, dedicando-se aos preparativos desde enfeitar o carro alegórico, à reutilização das vestimentas e elaboração de acessórios (espadas, coroas, malas, entre outros). Tendo este dia proporcionado à ES aprendizagens que se tornaram essenciais, quando nos encontramos em busca do conhecimento não só das pessoas com quem interagimos, mas do próprio contexto, tornando-nos capazes de adquirir uma postura flexível e ajustada à compreensão da realidade que se está a investigar participadamente.

Neste sentido foi importante para a ES perceber como reagiam os adolescentes e a EP do CATL, em momentos que privilegiavam o contacto com a comunidade envolvente, aspeto este considerado no OG.3. Denotou-se portanto que a EP, apesar de ter o dever de supervisionar as crianças e adolescentes ao longo do cortejo, viveu entusiasticamente este momento.

Destaca-se também a jovialidade dos encarregados de educação, presentes no curso, que se vestiram a rigor do tema escolhido - príncipes e princesas. Tendo sido também gratificante para a ES perceber a sua disponibilidade, não só enquanto acompanhavam os seus filhos, mas nas suas interações que permaneciam em sintonia com a festividade. Bem como a envolvimento de outras entidades culturais, associações recreativas, ou educativas, agrupamentos de escolas, centros de dias, lares, e outros centros sociais, e representantes, como por exemplo, presidentes de juntas de freguesia, que também experienciaram e partilharam estes momentos.

Outro aspeto a salientar prendeu-se com a experiência gratificante no desfile, onde a ES se manteve acompanhada, de mãos dadas, durante todo o percurso, por uma criança com síndrome de Down. Isto porque, a criança se sentia assustada pelo barulho intenso das músicas carnavalescas e dos sons vindos dos tambores das fanfarras e dos foguetes que estoiravam. Apesar disso, foi muito importante o papel desempenhado pelos adolescentes e outras crianças, que ao interagir com ela em ambiente de festa, faziam com que a mesma se abstraísse, ao distraí-la com brincadeiras e afetos, fazendo com que se divertisse, dançasse e atirasse confettis e serpentinas, tendo-se sentido feliz.

O desfile terminou com a presença de todos os participantes das diferentes entidades, num ambiente partilhado de momentos, de grande alegria e entusiasmo, no estádio de futebol, por volta das 16h30.

Este acontecimento levou a que a ES reconsiderasse, o tipo de estratégias que poderia utilizar, para que, mediante as duas ações a desenvolver do projeto, se pudesse, com os adolescentes e a EP, favorecer atividades ou encontros geracionais, ou seja, fomentar o contacto com pessoas de outras faixas etárias da comunidade, por forma a estabelecer este tipo de convívio saudável e promotor de aspetos relacionados com a cidadania ativa e participativa.

Apêndice G - Definição de Objetivos Gerais e Específicos, Estratégias e Ações

Quadro 2. Definição de Objetivos Gerais e Específicos, Estratégias e Ações

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Ações	Indicadores de Avaliação
1. Promover a motivação e integração dos adolescentes nas atividades lúdicas e pedagógicas que se desenvolvem no CATL.	<p>1.1. (EP) Adaptar o horário das atividades do CATL, conjugando de forma equilibrada os tempos para o estudo, as AECS e os tempos de lazer.</p> <p>1.2. (EP) Negociar com os adolescentes e com a direção do CATL, novas ofertas de AECS.</p> <p>1.3. (EP) Escutar e valorizar as propostas e ideias dos adolescentes, relativamente às atividades a realizar.</p> <p>1.4. (EP) Organizar o espaço de estudo proporcionando condições mais adequadas à realização das tarefas escolares.</p>	<p>Negociação conjunta (EP e Ado) dos horários para as atividades no CATL (Tempo de estudo, AECS e tempo de lazer).</p> <p>Solicitação de novas AECS à atual entidade que presta o serviço.</p> <p>Intervenção direta em momentos de conflito expondo alternativas de mediação/negociação.</p> <p>Promoção de brincadeiras e jogos preferidos dos adolescentes, de modo a fomentar a coesão grupal e o sentimento de pertença.</p>	<p>Ação I: “Motivo-me no encontro com o Outro”- Grupo: “The Shield, Tupac 100 %”</p> <p>Ação II: “Saber Partilhar Espaços e Tempos”- Interações do Quotidiano entre a EP e os Adolescentes</p>	<p>Interesse e empenho manifestado;</p> <p>Ambiente promotor de um envolvimento coeso e integrador;</p> <p>Iniciativa própria e entusiasmo em participar;</p> <p>Apropriação de conhecimentos e de recursos;</p> <p>Satisfação nas atividades desenvolvidas;</p> <p>Capacidade de escutar o outro e de partilhar com o grupo;</p> <p>Capacidade de expor as suas opiniões e de formular novas perspetivas;</p>
2. Promover relações positivas, de respeito mútuo e de cooperação, entre os adolescentes e com a EP.	2.1. (EP e Ado) Formular regras e princípios, que privilegiem a mediação e a negociação, para resolução de conflitos, contribuindo para um convívio saudável, quer entre os elementos do CATL,	Discussão de regras e princípios para as boas práticas na convivência saudável com todos os elementos do CS.		

	<p>quer com a restante população do CS.</p> <p>2.2. (EP) Utilizar formas de comunicar e interagir claras, assertivas e positivas, com os adolescentes.</p> <p>2.3. (EP) Propor atividades que incutam nos adolescentes um sentido de responsabilidade na integração de novos elementos no CATL.</p> <p>2.4. (Ado) Escutar e aceitar as perspetivas diferentes da sua.</p>			<p>Capacidade de aguardar pela sua vez de falar (levantar o braço);</p> <p>Discurso verbal e não-verbal utilizado (postura);</p> <p>Assiduidade e pontualidade;</p> <p>Atenção demonstrada;</p> <p>Diminuição dos comportamentos impulsivos;</p>
<p>3. Promover a participação ativa da EP e dos adolescentes do CATL na comunidade.</p>	<p>3.1. (EP) Estabelecer parcerias junto da comunidade, de forma a aumentar a sustentabilidade do CATL.</p> <p>3.2. (EP e Ado) Criar atividades que envolvam os adolescentes e pessoas de diferentes gerações.</p>	<p>Estabelecimento de contactos (por via email, telefónica), com entidades da comunidade, de forma a viabilizar protocolos de parceria.</p> <p>Organização de convívios com pessoas de faixas etárias diferentes e de outras instituições para partilhar experiências de vida.</p>		<p>Relação estabelecida, quer no grupo, quer entre os adolescentes e a EP é integradora, flexível e tolerante.</p>

Apêndice H – Ação I: Planificação das sessões de grupo

Quadro 3. Grelha de presenças dos adolescentes nas sessões de grupo

N.º Sessões	Data (2017)	Total	5.º ano	6.º ano	7.º ano
1.ª Sessão: Porquê a formação de um Grupo? I (Esclarecimento acerca do funcionamento das sessões de grupo.)	23 de janeiro	9	6: BJ, PR, ST, OS, CR, SH	1: TD	2: SC e AT
2.ª Sessão: Porquê a formação de um Grupo? II (Esclarecimento acerca do funcionamento das sessões de grupo.)	24 de janeiro	15	7: MC, BJ, PR, ST, PG, SI e PF	5: PC, PM, NI, SF e TD	3: SC, AT e PR
3.ª Sessão: Autorretrato	31 de janeiro	13	8: BJ, PR, ST, PG, SI, OS, PF e SH	3: PM, NI e TD	2: SC e PR
4.ª Sessão: Avaliação da sessão do Autorretrato	07 de fevereiro	13	8: BJ, PR, ST, PG, SI, OS, PF e SH	4: PC, PM, NI e TD	1: PR
5.ª Sessão: Que significado tem para mim...	17 de fevereiro	13	8: MC, BJ, PR, ST, PG, SI, OS, PF	4: PM, NI, SF e TD	1: PR
6.ª Sessão: Rapazes VS Raparigas	21 de fevereiro	15	8: MC, BJ, CR, PR, ST, PG, SI, OS	4: PM, NI, SF e TD	3: SC, AT e PR
7.ª Sessão: Travestismo VS Transsexual	03 de março	14	6: BJ, CR, PR, ST, PG e PF	5: PC, PM, NI, SF e TD	3: SC, AT e PR
8.ª Sessão: Contrato do Grupo: Como ser, estar, fazer e agir no grupo	10 de março	11	3: PR, PG e SH	5: PC, PM, NI, SF e TD	3: SC, AT e PR
9.ª Sessão: A centopeia	14 de março	14	8: MC, BJ, MJ, PR, ST, PG, SI e OS	5: PC, PM, NI, SF e TD	1: PR
10.ª Sessão: Debate dos problemas e necessidades I	24 de março	13	7: BJ, MJ, CR, PR, ST, PF e SH	4: PC, PM; SF e TD	2: AT e PR

Quadro 3. Grelha de presenças dos adolescentes nas sessões de grupo (cont).

N.º Sessões	Data (2017)	Total	5.º ano	6.º ano	7.º ano
11.ª Sessão: Debate dos problemas e necessidades II	28 de março	13	8: MC, BJ, MJ, PR, ST, PG, PF e SH	3: PC, PM e TD	2: AT e PR
12.ª Sessão: Emoções & Sentimentos: Comunicação não-verbal	04 de abril	15	9: MC; BJ; MJ; CR; PR, ST; PG; SI e OS	5: PC, PM, NI, SF e TD	1: PR
13.ª Sessão: Brainstorming para uma angariação de fundos.	28 de abril	9	4: PR, PG, PF e SH	3: PC, PM e SF	2: AT e PR
14.ª Sessão: Reorganização das ideias para a angariação de fundo	05 de maio	10	4: MC, PR, PG e SI	3: PM, NI e SF	3: PJ, SC e PR
15.ª Sessão: Reconhecer a forma como me expresso	09 de maio	13	8: MC, BJ, PR, ST, PG, SI, OS e SH	3: SC, PM e NI	2: PJ e PR
16.ª Sessão: Lista de tarefas a negociar com a EP	17 de maio	7	2: BJ, PG	2: SC e PM	3: PJ, AT e PR
17.ª Sessão: Realização do guião para o sketch	23 de maio	8	5: BJ, PR, ST, PG e OS	2: SC e SF	1: PR
18.ª Sessão: Falar nas costas	30 de maio	7	3: BJ, PR e PG	2: PM e SF	2: PJ e PR
19.ª Sessão: Desenha a tua mão	06 de junho	10	5: BJ, CR, PR, ST e PG	3: PM, SF e TD	2: AT e PR
20.ª Sessão: Avaliação das sessões de Grupo	12 de junho	8	4: MC, PR, PG e SI	3: PM, NI e SF	1: PR
21.ª Sessão: Escultura a música que escutas	20 de junho	8	4: PR, PG, CR e SH	2: PM e SF	2: PJ e PR

Apêndice I - Reflexões das sessões de grupo

1.ª Sessão: Porquê a formação de um Grupo? I

Participantes: 9 (BJ, PR, ST, OS, CR, SH, TD, SC e AT).

Finalidade: Esclarecimento acerca do funcionamento das sessões de grupo.

Data: 23 janeiro de 2017 (segunda-feira).

Recursos humanos: Adolescentes, professora e educadora social (ES).

Recursos materiais: Convite e pedido de autorização aos pais.

Reflexão: Nesta primeira sessão reunimo-nos com os adolescentes com o intuito de convidá-los a fazerem parte de um grupo, tendo sido feito um debate negociado com os mesmos, acerca da forma como o grupo iria ser estruturado, coordenado e gerido. Isto é, explicou-se aos adolescentes que cada sessão era composta por três fases, a primeira designada como discussão inicial, durante a qual surgiria um determinado tema/assunto ou atividade, que poderia ser escolhido por eles ou trazido pela ES, por forma a ser debatido/explorado ou para se realizar algum desafio/exercício de dinâmica de grupo. Por fim, iria comentar-se, de modo refletido e consciente, acerca de como cada adolescente experienciou o que tinha sido abordado durante a sessão.

Reunidos em grande grupo, na sala de informática estiveram nove adolescentes (AT, TD, BJ, SC, OS, PR, CR, SH e ST), a professora e a ES. A presença da professora no grupo deveu-se ao facto de esta constituir um recurso que facilitaria a aproximação ao grupo, tendo esta ideia sido discutida entre a ES e a própria EP. Por questões de disponibilidade horária dos elementos da EP foi decidido que seria a professora a estar presente nesta sessão. Contudo, contrariamente ao esperado, foi observado, desde logo, que a sua presença não provocava o efeito esperado, visto que a professora tentou manter o seu papel de autoridade, provocando comportamentos mais desafiadores por parte dos adolescentes. Esta situação impedia que se estabelecesse

naquele espaço, com os adolescentes, uma relação baseada numa comunicação congruente, empática e de escuta ativa, sem juízos de valor, provocando, pelo contrário, desinteresse e desmotivação nos adolescentes. Um desses exemplos, aconteceu enquanto a professora discursava acerca das eventuais intenções com a criação do grupo e que propósitos o mesmo tendia servir, quando um dos adolescentes, alheio ao que se passava, começou arrancar esponja da cadeira e, ao não ceder face a anteriores chamadas de atenção, a professora pediu para que se retirasse da sala, dizendo que repensasse nas suas atitudes, nada corretas, que desrespeitavam os presentes, bem como o material. Apesar de a ES não ter concordado com a tomada de decisão da professora, a mesma não interferiu, com receio isso fosse sentido como uma desautorização. No entanto, a ES sentiu que aquela forma de comunicação e postura entre a professora e o adolescente, não foi a mais correta, visto que a decisão da professora, não permitiu ao adolescente tomar consciência e refletir no porquê de tais atos menos positivos, face ao mesmo não ter sido questionado acerca do que o levava a proceder de tal forma.

No entanto, no decorrer da sessão, apesar dos adolescentes permanecerem irrequietos e faladores, foi importante perceber a sua participação. Isto é, estavam constantemente a interromper, de forma inquisitiva e curiosa, querendo saber mais pormenores do que poderia acontecer ali. A professora esclareceu que neste grupo poderiam discutir acerca de temas que mais gostariam de falar, que por norma não se falavam devido à presença de crianças. Nesse momento em que se disse que ali seria um espaço reservado, onde os adolescentes poderiam discutir temas e assuntos de que gostavam ou não e a partilhar as suas experiências e inquietações, um dos adolescentes logo comentou que gostaria de falar acerca dos seus animais preferidos – póneis, e como isso o deixava feliz.

Antes de se terminar a sessão, foram lembrados, de forma muito simples aos adolescentes, os objetivos gerais e específicos da ação I: “Motivo-me no encontro com o outro” (ver apêndice G, quadro 2).

Face ao avanço da hora, 18h15, a sessão não demorou mais que quinze minutos, visto que alguns adolescentes tinham também à sua espera, os seus encarregados de

educação. Neste sentido, e para também possibilitar aos adolescentes que não puderam estar presentes, tomarem conhecimento e terem também oportunidade de discutir e darem o seu parecer/opinião, decidiu-se, juntamente com a professora, marcar para o dia seguinte, terça-feira, outra sessão, depois das aulas de expressão dramática, cujos assuntos a serem discutidos seriam muito semelhantes à sessão de hoje. Antes dos adolescentes saírem, a ES entregou aos mesmos convites (fig. 1) para aparecerem na sessão do dia 30 de janeiro de 2017 e o pedido de autorização para entregarem aos encarregados de educação para puderem frequentar as sessões (apêndice J).

*Sentes-te com vontade de pertencer a
um grupo de adolescentes ativos e com
iniciativa?
Então...
Atrave-te a fazer parte deste grupo!
Desafia-te a descobrir...
A Ti,
E aos teus amigos!*

Aparece e traz contigo este convite,

30 de janeiro de 2017

Sala 4, 17 h 30!

Fig.1. Convite da Sessão.

2.ª Sessão: Porquê a formação de um Grupo? II

Participantes: 15 (MC, BJ, PR, ST, PG, SI, PF, PC, PM, NI, SF, TD, SC, AT e PR)

Finalidade: Esclarecimento acerca do funcionamento das sessões de grupo.

Data: 24 de janeiro de 2017 (terça-feira).

Recursos humanos: Adolescentes e a ES.

Recursos materiais: Convite e pedido de autorização aos pais.

Reflexão: A sessão teve início por volta das 17h15. Nos primeiros quinze minutos foi um pouco difícil à ES gerir os comportamentos dos adolescentes, visto que os mesmos se encontravam muito agitados, manifestando-se através de brincadeiras, gozando e gritando uns com os outros. Importa esclarecer que estes comportamentos não se evidenciavam somente naqueles que tinham participado no dia anterior, mas também nos que ainda não tinham participado. No entanto havia adolescentes que se mantinham atentos e interessados, e que queriam compreender o que se iria passar, tentando realmente escutar o que a ES tinha para dizer. Mediante esta situação questionou-se aos que estavam a perturbar o porquê de quererem estar ali, visto que a sessão seria muito semelhante à do dia anterior, e como tal não eram obrigados a estar presentes e que não iriam ser obrigados a ir para a sala de estudo. Caso quisessem permanecer na sessão, teriam que estar atentos, fazendo silêncio, de modo a escutarem-se uns aos outros e participarem no sentido de esclarecem aos restantes colegas o que se tinha passado na sessão anterior, evitando perturbar o ambiente do grupo, com comentários desagradáveis. A partir daquele momento foi conseguida efetivamente a atenção de todos. Uma vez que, quem esteve presente na sessão anterior, pôde explicar aos restantes colegas o que tinha sido discutido. Durante as suas partilhas, foram adicionadas informações, por parte da ES, relembrando em que parâmetros consistia a criação de um grupo nomeadamente, o porquê, qual a sua necessidade, que objetivos pretendia alcançar e como eram estruturadas as sessões.

De seguida abordou-se a questão dos horários, pois na presença de adolescentes que não estiveram na sessão anterior, descobriu-se que ainda existiam incompatibilidades nos diferentes horários, não permitindo aos adolescentes estarem

todos presentes. Assim o grupo decidiu, na sua maioria, que as sessões decorreriam às terças a seguir às aulas de expressão dramática. No entanto foram alertados para o facto de que este facto iria contra a um dos objetivos do projeto, na medida em que sobrecarregava ainda mais o seu horário, não deixando tempo livre para brincarem. Nisto, ponderou-se então, que as sessões seriam às terças-feiras, a seguir à AEC de expressão dramática, das 17h às 17h45m ou no caso de não haver esta AEC, ser no horário desta. Para além disto, também ficou estabelecido que as sessões poderiam realizar-se, eventualmente às sextas-feiras, depois do lanche (16h45 até às 17h30).

No que respeita à forma como as sessões iriam decorrer, a ES explicou aos adolescentes que as mesmas se dividiam em três momentos: a discussão inicial, durante a qual surgiria um determinado tema/assunto ou atividade, que poderia ser escolhido por eles ou trazido pela ES, por forma a ser debatido/explorado ou para se realizar algum desafio/exercício de dinâmica de grupo, e comentários, sendo que esta última parte era muito relevante pois seria o momento em que poderiam refletir acerca do que iria ser desenvolvido durante a sessão, e onde poderiam partilhar se as suas aprendizagens foram úteis ou não, de fazerem a avaliação da própria sessão, bem como exporem o que gostariam de ver e ser discutido na próxima sessão.

Visto não ter havido mais nada a comentar foi entregue aos adolescentes, que ainda não tinham, os convites e relembra da importância que tinham, nomeadamente, 1) de os trazer na sessão seguinte, 2) tendo sido os mesmos desafiados, pela ES, a preenche-lo na parte branca, com algo que os identificasse, podendo recorrer a palavras ou figuras, pintar e/ou decorar da forma que quisessem, bem como utilizar diversos materiais, para que na sessão seguinte mostrassem e partilhassem ao grupo o seu significado.

Momentos antes do término da sessão, ocorreu uma situação desagradável por parte de alguns adolescentes em relação a um colega. Uma vez que os ânimos se exaltaram bastante, e a ES, percebeu que não iria conseguir controlar a situação, optou por pedir ao adolescente, a quem estava a ser dirigido comportamentos agressivos por parte dos colegas, para se retirar. Apesar de saber que esta não seria a resolução ideal do conflito, a ES quis chamar a atenção do grupo para os comportamentos errados que

tiveram para com o colega, e que deveriam acabar, sob pena de a EP ter de comunicar a situação aos seus encarregados de educação. Depois disso perguntou-se aos adolescentes se tinham alguma dúvida ou comentário. Mas ao dizerem todos que não, a sessão foi terminada e os adolescentes subiram para a sala do ATL.

Após a sessão, e já na sala do ATL, a ES abordou a professora e a educadora de infância, pedindo se poderiam, durante a semana, entregar os restantes convites (MJ, MR, CR e ao PJ). Ambas questionaram como tinha corrido a sessão. A ES comentou que a sessão teve algum barulho, mas que tinha corrido minimamente bem, exceto nos últimos momentos, em que se tinha passado um episódio menos positivo, concluindo-se que seria melhor falar com eles sobre o assunto.

Ao conversar com o adolescente, a ES explicou o porquê daquela decisão, descrevendo o teor da conversa que teve com os restantes colegas, nomeadamente, acerca das más condutas. A ES disse-lhe ainda, que seria a última vez que seria retirado de uma situação menos positiva, no sentido de que o PR deveria aprender a defender-se, através do diálogo, apresentando as suas perspetivas pedindo ajuda a terceiros quando estivesse numa situação mais complicada. Ao longo da conversa, o PR foi concordando e, por vezes, desabafando sobre o seu mal-estar e a tristeza que os comentários o fizeram sentir. A ES informou-o que na próxima sessão iriam falar em grupo acerca do sucedido.

3.ª Sessão: Autorretrato

Participantes: 13 (BJ, PR, ST, PG, SI, OS, PF, SH, PM, NI, TD, SC e PR).

Finalidade: Facilitar o auto e o heteroconhecimento. Fomentar a coesão grupal.

Data: 31 de janeiro de 2017 (terça-feira)

Recursos humanos: Adolescentes e a ES.

Recursos materiais: Folhas, canetas.

Reflexão: Esta terceira sessão iniciou com a intervenção da professora, a seu pedido, com o objetivo de abordar junto dos adolescentes uma situação que tinha ocorrido nesse mesmo dia, no CATL. Esta intervenção suscitou algum desagrado nos adolescentes, o que influenciou o decorrer da sessão. A professora optou ainda por referir o episódio da sessão anterior, ocorrido entre os adolescentes, dando-lhes a oportunidade de refletirem e admitirem que não tinham agido corretamente com o colega. Observou-se que os dois assuntos foram abordados pela professora de forma diferentes, originando resultados distintos: no primeiro mostrou-se mais intransigente, provocando desagrado nos adolescentes; e no segundo foi mais “aberta” ao diálogo, fazendo com que os adolescentes acabassem por perceber o seu erro.

Depois de a professora ter terminado a sua conversa com os adolescentes, e apesar destes ainda se encontrarem um pouco agitados, mostraram interesse em saber o que iria ser feito na sessão. Desta forma, a ES explicou o propósito do envio do convite, que era a levá-los a fazerem uma apresentação sobre si aos colegas.

Perante a ideia sugerida, a maioria dos adolescentes começaram a falar ao mesmo tempo, não se conseguindo perceber o que estavam a comentar. Pelo que a ES pediu-lhes que fizessem um desenho. Nesta altura, foi-lhes também explicada a importância do silêncio e do respeito pelos ritmos de cada um para a realização da atividade. Esta atividade tinha como objetivo promover a confiança e a coesão grupal. Para isso, a ES pediu a cada um dos adolescentes que desenhasse algo relativo a outro colega. O desafio começou com cada um dos adolescentes a escrever o nome do colega que se encontrava à sua direita, num dos cantos da folha (fig.2a,b). Depois de escreverem, passavam o mesmo papel para o colega que se encontrava do lado esquerdo. De seguida, pediu-se para que desenhassem o olho direito respeitante ao nome do adolescente que se encontrava inscrito na folha. Dada a agitação, a ES optou por dar indicações uma de cada vez. No entanto verificou-se que apesar das estratégias utilizadas, esta atividade provocou algum “rebuliço” entre os adolescentes.

Para que a folha de papel chegasse ao elemento cujo nome se encontrava designado no papel, vários foram os desafios, desde aspetos característicos dos

próprios elementos, desenharem o rosto por completo (olhos, nariz, boca, orelhas, cabelo), até aspetos inerentes aos seus gostos, tais como: a flor, a cor, o animal, a estação do ano e a viagem de sonho preferidas, e no final distinguirem ainda, uma qualidade. Depois dos desenhos (fig. 2a, b) terem chegado ao adolescente correspondente, foram-lhes concedidos alguns momentos para poderem analisar o que os colegas tinham feito. Nisto, deparámos que a maioria dos desenhos continham palavras não adequadas e desenhos ofensivos. A ES, ao ser confrontada com esta situação, demonstrou o seu desagrado, de forma mais assertiva, comentando com o grupo que isto poderia ser entendido como falta de respeito entre os elementos do grupo.

Antes do término da sessão, a ES procurou perceber junto dos adolescentes o que tinha suscitado aquela situação, ao que os adolescentes responderam que só o fizeram na brincadeira, uma vez que tinham achado a sessão muito divertida. Isto permitiu que os adolescentes que se sentiram ofendidos percebessem as verdadeiras razões desta situação. A sessão terminou com uma reflexão sobre a importância de relativizar algumas situações.

Importa evidenciar que nesta sessão, de uma forma geral, todos os adolescentes gostaram do que foi escrito e desenhado. Isto porque, foi notória, a atribuição de significados positivos que os adolescentes iam demonstrando durante o exercício. Num ambiente invadido pelas gargalhadas e sorrisos dos mesmos, estes usufruíram da oportunidade para falar do que sentiam em relação ao que estavam a experienciar na própria sessão, vendo ainda refletida: admiração e surpresa nos comentários que teciam entre si, ao mesmo tempo que observavam os seus desenhos, como por exemplo, o discurso do PR “olha adivinharam a minha flor preferida, cool...!” Percebeu-se ainda durante a sessão, que se deve intervir junto do grupo numa postura e comunicação mais assertiva, sob a forma de mediação. Desta forma foi possível construir junto dos adolescentes, momentos mais positivos e conscientes, a partir dos quais, se promoveram no próprio grupo atitudes e comportamentos mais corretos.

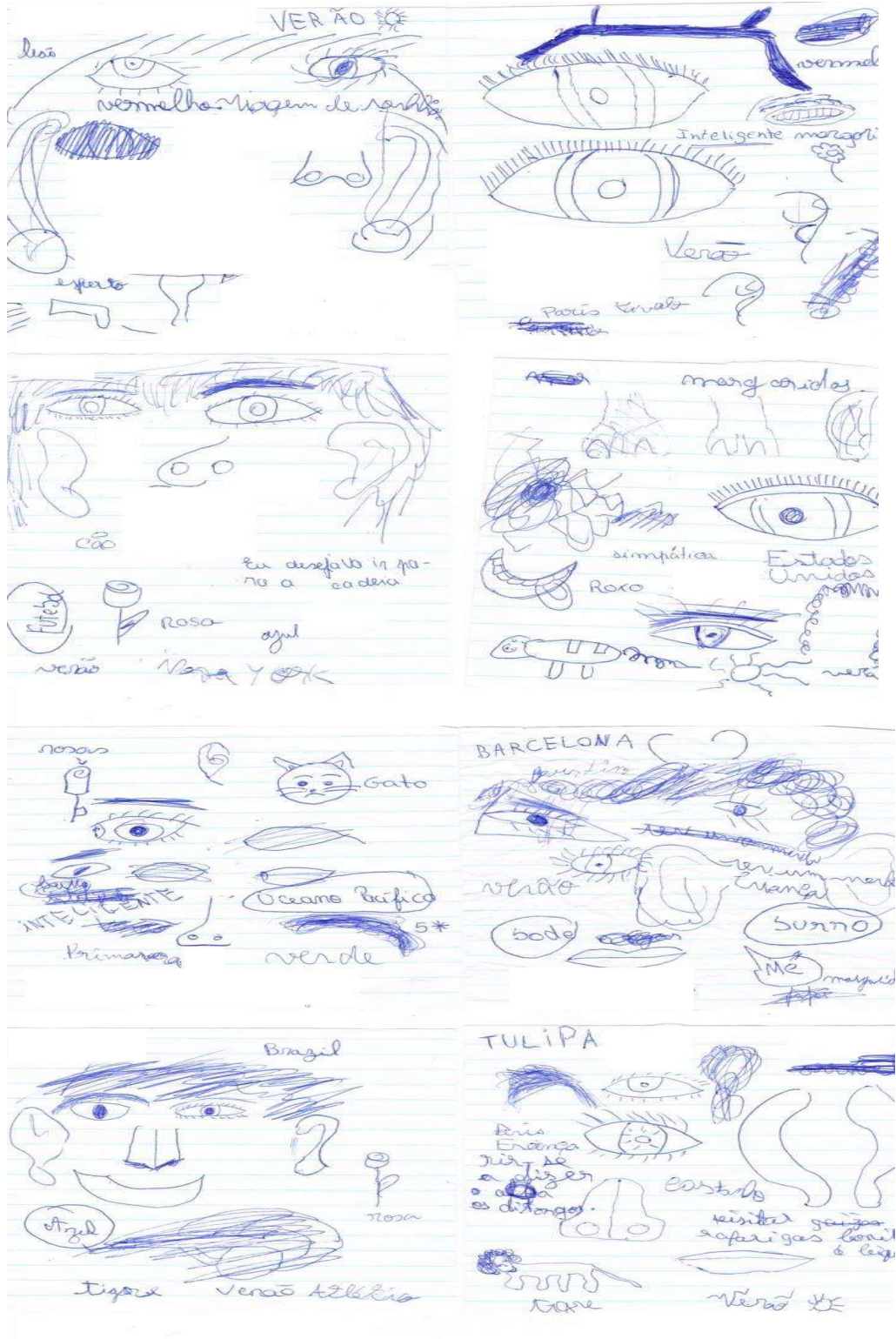


Fig. 2a. Autorretratos dos Adolescentes.

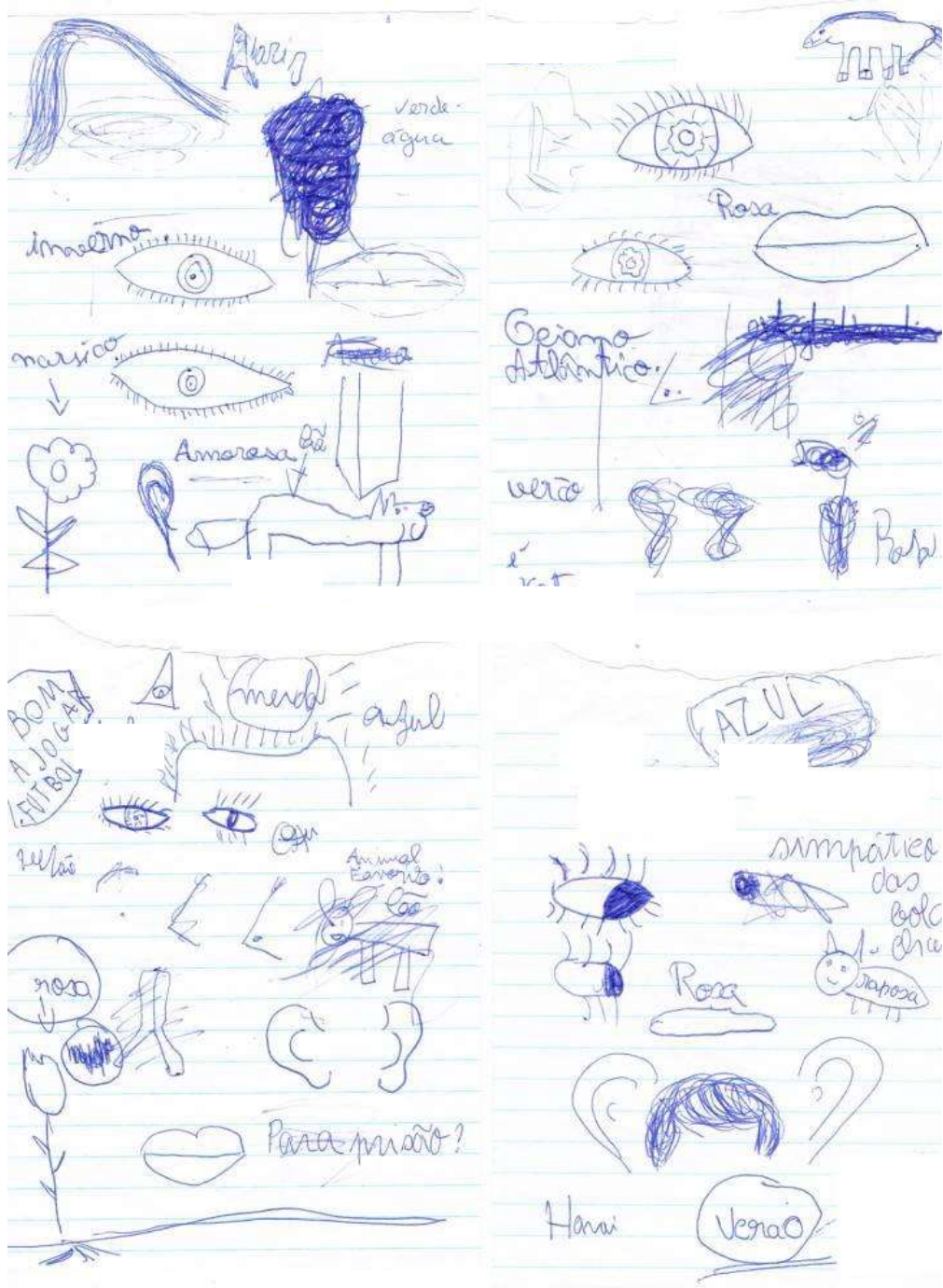


Fig. 2b. Autorretratos dos Adolescentes.

4.ª Sessão: Avaliação da sessão de Autorretrato

Participantes: 13 (BJ, PR, ST, PG, SI, OS, PF, SH, PC, PM, NI, TD e PR)

Sessão: Estimular a tomada de consciência de si próprio, no saber ser e estar na relação com o outro. Facilitar a comunicação interpessoal e de grupo.

Data: 7 de fevereiro de 2017 (terça-feira)

Recursos humanos: Adolescentes e a ES.

Recursos materiais: Folhas, canetas.

Reflexão: Esta sessão iniciou com nova intervenção da professora acerca dos desenhos da sessão anterior. Apesar de inicialmente, os adolescentes se mostrarem um pouco exaltados, a ES esclareceu que a situação estava resolvida, pois já tinham sido explicadas as razões das brincadeiras e apresentadas desculpas. Após esta intervenção a ES concluiu que a estratégia de aproximação ao grupo não estava a surtir o efeito desejado. Desta forma, optou-se por se distanciar um pouco o grupo do funcionamento quotidiano do CATL, no sentido de criar com os adolescentes uma reação mediada e negociada, baseada na escuta ativa e empatia. Tornando o grupo um espaço e tempo gerador de mudanças (de pensamento, atitude e comportamento).

No início desta sessão abordou-se ainda o facto de os adolescentes se sentirem “obrigados” a frequentarem as sessões de grupo (uma vez que a alternativa seria irem para a sala de estudo). Esta obrigatoriedade, imposta pela equipa do CATL, iria, na opinião da ES, contra os pressupostos da constituição do próprio grupo, que prendia-se em criar um espaço promotor e motivador para a auto e hetero-reflexão.

Após a saída da professora, e no sentido de perceber como poderia contornar a situação, a ES iniciou um diálogo com os adolescentes, procurando fazê-los perceber o valor das suas opiniões e escolhas. Desta forma, a ES propôs aos adolescentes começarem a avaliar cada uma das sessões. Por exemplo, se gostaram, se não gostaram, como se poderia melhorar, o que com elas conseguiram aprender. A partir deste discurso, os adolescentes começaram a ficar um pouco mais entusiasmados. Então pediu-se a cada um que escrevesse numa folha A5 (fig. 3a,b,c,d) o que tinham

achado acerca da sessão anterior, através dos seguintes critérios avaliativos: o que me lembro de ter feito, o que aprendi e o que senti, por forma a refletirem nas suas ações da sessão anterior. Assim cada um escreveu o que sentiu. Quanto aos adolescentes que não tinham estado na sessão anterior, foi pedido para exporem o que gostariam de fazer, o que gostariam de falar/discutir e o que gostariam de sentir, nas sessões, bem como escreverem, quais os seus gostos, hobbies, etc.

Como é possível observar nas Figs. 3a,b,c,d, a maioria dos adolescentes lembra-se de ter desenhado os rostos dos colegas e escrito sobre algumas características dos mesmos. A maioria dos adolescentes disseram que aprenderam a conhecer os colegas e os gostos dos mesmos, a estar mais atentos, a ser mais responsáveis. Em relação ao que sentiram, a maioria dos adolescentes dizem ter-se sentido felizes e alegres. Contudo, dois adolescentes dos que tinham comentários e desenhos ofensivos disseram, ter-se sentido tristes, por causa disso. A sessão terminou por volta das 17h30.

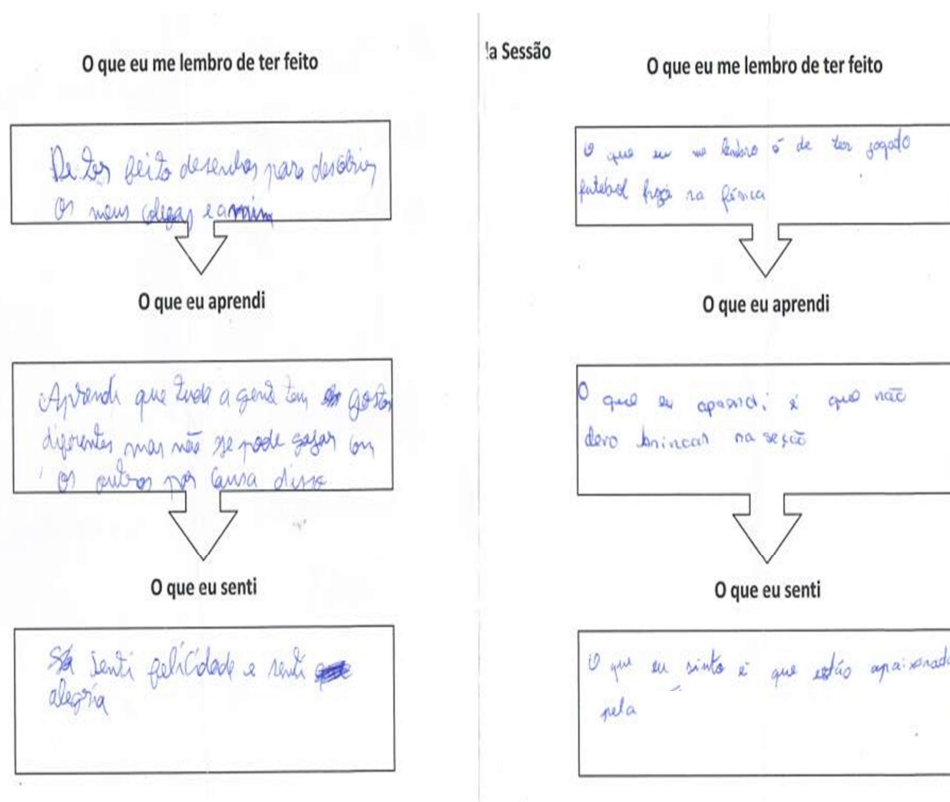
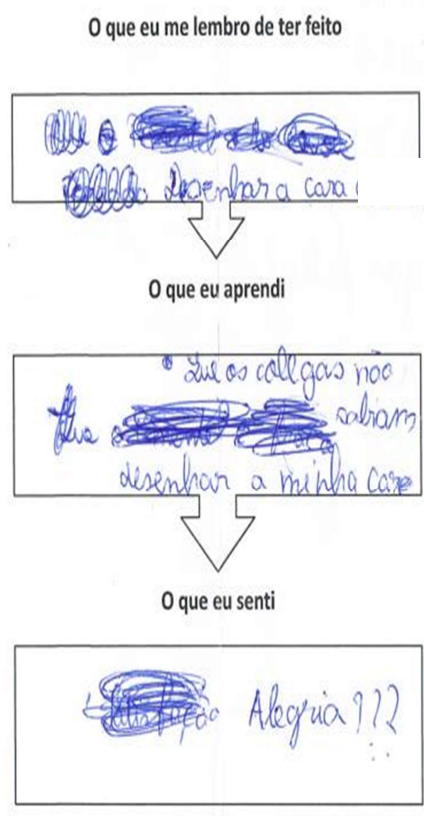
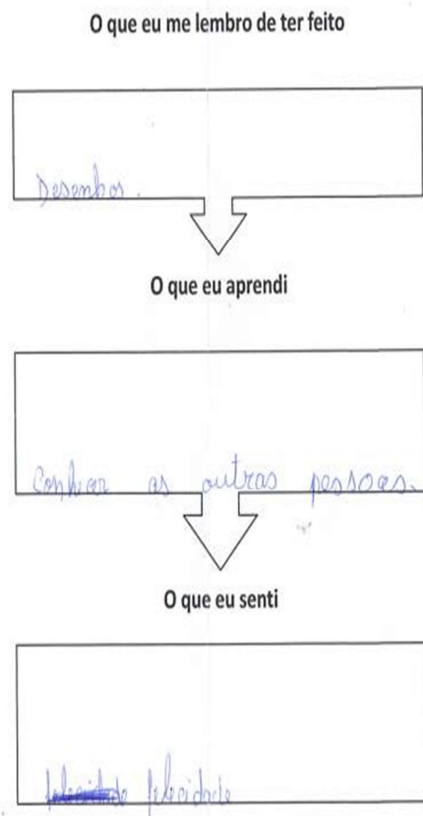
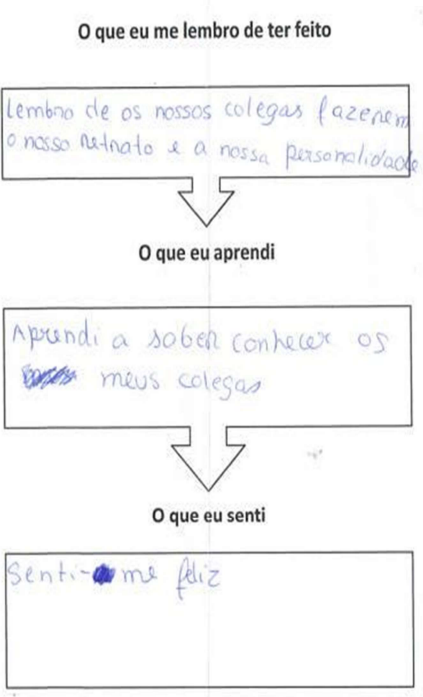


Fig. 3a. Avaliação da sessão do “Autorretrato”.



Aval



Avaliação da Sessão

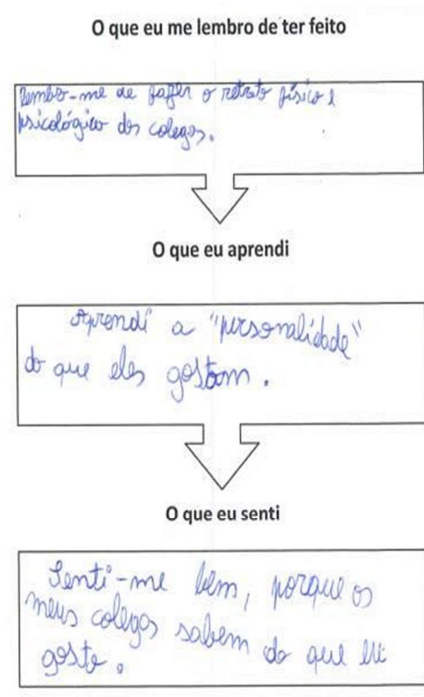


Fig. 3b Avaliação da sessão do "Autorretrato".

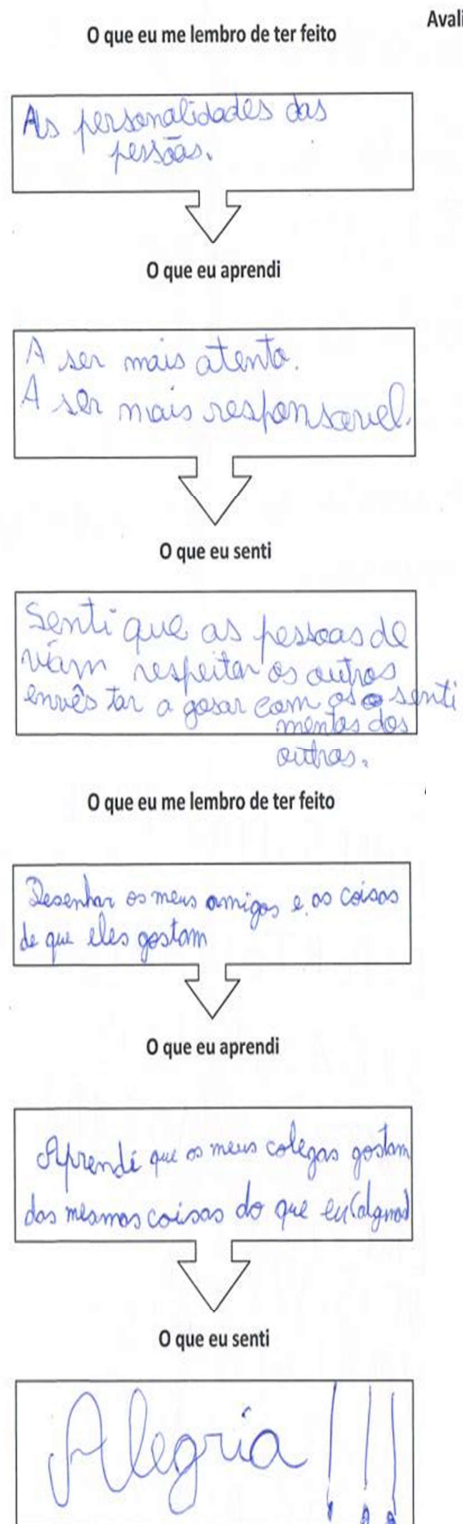
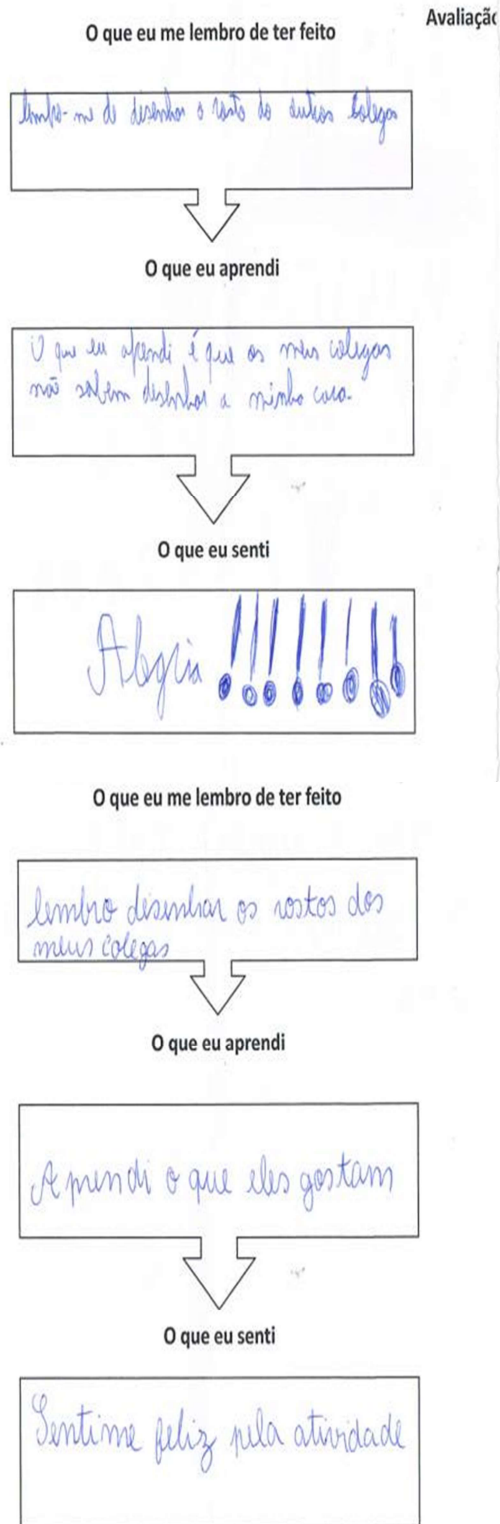


Fig. 3c. Avaliação da sessão do “Autorretrato”.

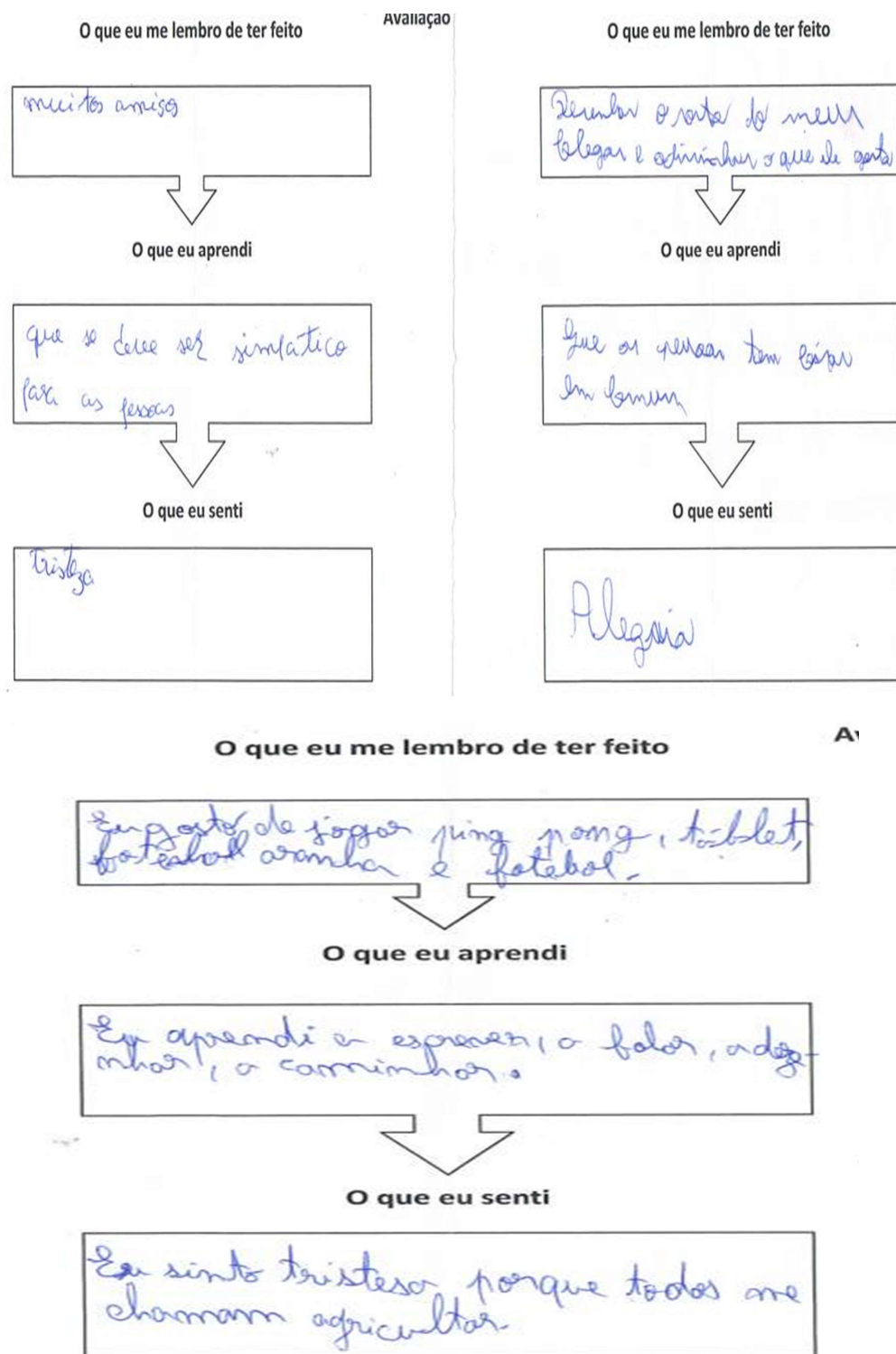


Fig. 3d. Avaliação da sessão do “Autorretrato”.

5.ª Sessão: Que significado tem para mim...

Participantes: 13 (MC, BJ, PR, ST, PG, SI, OS, PF, PM, NI, SF, TD e PR)

Finalidade: Estimular a reflexão acerca de aspetos pessoais. Favorecer a expressão de sentimentos. Estimular a coesão grupal.

Data: 17 de fevereiro de 2017 (sexta-feira).

Recursos humanos: Adolescentes e a ES.

Recursos materiais: Folhas, canetas.

Reflexão: Esta sessão contou com a presença de 13 adolescentes. Inicialmente houve alguma confusão, mas durante o desafio proposto pela ES, designado por “Que significado tem para mim...”⁶, a dinâmica do grupo tornou-se mais descontraída, havendo momentos de silêncio e de escuta ativa entre os elementos. Com este desafio pretendeu-se fazer com que os adolescentes refletissem nos significados que atribuem à realidade que percebem, no sentido de aumentar a sua capacidade de interiorização, tornando-se mais conscientes das experiências vividas, aprendendo desse modo, a olhar e a valorizar-se a si mesmos e aos outros, para além das “aparências”.

Após cada adolescente ter consigo uma folha (fig.4a, b, c) e uma caneta, teria que responder a três questões: 1) imaginarem que havia cinco animais à sua frente (uma vaca, uma ovelha, um tigre, um pônei e um porco), tendo que os colocar numa ordem do que mais gostam até ao animal que menos gostam; 2) de descreverem cada aspeto (o cão é, o gato é, o rato é, o café é, e o mar é), com apenas um adjetivo; e 3) de pensarem nas cinco pessoas mais importantes da sua vida e de seguida, para cada uma dessas pessoas, atribuírem uma cor: Amarelo; Laranja; Vermelho; Branco; Verde.

⁶ Borba, G. (2016). Teste Tibetano de Personalidade. In Sogyal Rinpoche, O Livro Tibetano do Viver e do Morrer. São Paulo: Palas Athena. Disponível em, <http://br.blastingnews.com/sociedade-opinioao/2016/08/teste-tibetano-de-3-perguntas-pode-revelar-muito-sobre-quem-voce-realmente-e-001062131.html>

Antes de se ter procedido às repostas foi-lhes lembrado que isto era apenas um exercício aleatório, pois caso o fizessem outra vez as suas respostas poderiam ser diferentes. Esta atividade foi desenvolvida, por forma a perceberem, que o que algo significa para nós, não tem que significar necessariamente o mesmo para os outros. Este exercício permitiu então que os adolescentes refletissem como cada um de nós percebe a realidade e como esta pode ter ou não o mesmo significado. Assim, em resposta à primeira pergunta, a Vaca dizia respeito à carreira; o Tigre à autoestima; a Ovelha ao Amor; o Pónei à Família e o Porco ao Dinheiro. Em resposta à segunda questão, o Cão significava, como cada um se via a si próprio, o Gato como víamos os nossos amigos, o Rato significava a forma como vemos as pessoas que gostamos menos, o Café significava a forma como interpretamos o amor e o Mar descrevia a forma como a vida era em geral. Quanto à terceira questão, a cor atribuída à respetiva pessoa, referenciava a atitude que cada adolescente detinha perante essa mesma pessoa escolhida, então, o Amarelo significava que nunca iria se esquecer dessa pessoa, sendo que esta pessoa tinha uma grande influência na sua vida; o Laranja considerava a pessoa como o verdadeiro/a amigo/a; o Vermelho significava que se gosta muito dessa pessoa; o Branco significava que essa pessoa era a sua alma gêmea; e o Verde era uma pessoa que vai se lembrar até o fim da vida.

Após a realização da atividade, a discussão dos resultados tornou-se bastante animada, possibilitando aos adolescentes referirem sobre os diversos sentidos e significados atribuídos, originando um momento de auto e heteroconhecimento.

A escolha desta atividade resultou de observações participadas da ES dos interesses e atividades dos adolescentes na sala de ATL e de informática.

tigre, nomeu, ovelha, vaca, porco

cão, gato, rato, café, mar

mae, pai

mae - vermelho, pai - verde
 avô - laranja, tia - amarelo
 tido - branco

porco
 vaca
 ovelha
 porco
 tigre

Cão é fofoquinho
 gato é lindo
 rato é nojentinho
 café é escuro
 mar é líquido

• mãe, pai, avô, avó e ~~primo~~

• amarelo: mãe
 laranja: pai
 vermelho: pai
 branco: avô
 verde: avó

vaca, ovelha, tigre
 porco, porco

cão, gato, rato, café, mar

Pai, mãe, padrinho, avô e primo

Pai - verde
 Mãe - branco
 padrinho - amarelo
 avô - laranja
 prima - vermelho

porco	cão/gato	mãe	laranja
ovelha	gato/pai	pai	vermelho
tigre	rato/mãe		amarelo
vaca	café/mãe		branco
porco	mar		verde

porco vaca ovelha tigre
 porco

~~gato~~

cão gato rato café mar
 pai mãe

~~café~~

um cão é um ~~cão~~
 ladrão

~~tigre, ovelha, vaca~~

tigre, porco, ovelha, vaca e rato

Cão, gato, rato, café e mar

Mãe, mãe, pai, padrinho

padrinho | mãe - ~~laranja~~ verde e
 linda

Cão - vivo
 gato - gato
 rato - nojentinho
 café - ~~café~~ amarelo

Fig. 4a. Respostas ao exercício "Que significado tem para mim".

Um gato - fofo
Um rato - querido
Café - azedo
mar - salgado
amarelo laranja ou amarelo
Pai
Mãe - verde

Mãe - ~~amarelo~~ Branco
Pai - Vermelho
Mãe - ~~verde~~ Amarelo
Madrinha - laranja
Padrinha - Verde

vaca / ovelha / tigre / pomei / porco /
~~cão~~ / gato / rato / café /
mar

o: cão é fofo.
gato é lindo
rato é moleto
café é horrível
mar é bonito

pai / mãe / melhor amigo / melhor
amigo / crush.

~~Pomei~~ (PIK/PATAS)
vaca (feliz)
tigre
no porco
ovelha

Fig. 4b. Respostas ao exercício "Que significado tem para mim".

língua paney porco vaca
 orelha ~~leite~~ burro ~~capra~~
 gato ~~leite~~ leite ~~leite~~
 mãe
 mãe mãe mãe mãe
 irmão, pai, mãe, melhor amigo,
 gato - pai
 mãe ~~besteira~~
 gato ~~leite~~
 gato ~~aguardar~~
 laranja amarelo vermelho
 pai mãe irmão

branco - verde
 melhor amigo gato

A língua
 paney
 vaca
 orelha
 porco

cão - i falo
 gato - i mig
 rato - i ~~meu~~
 café - i ~~fofo~~
 mãe - i ~~larida~~

mãe - ~~irmão~~
 pai - ~~irmão~~
 irmão - ~~irmão~~
 Hugo - ~~irmão~~
 irmão - ~~irmão~~

amarelo Laranja Vermelho
 branco verde

~~pai~~
 pai - verde

mãe - ~~vermelho~~ Vermelho

crush - branco

melhor amiga - laranja

melhor amigo - amarelo

mãe (irmão) Mãe amarelo
 gato (gato) Pai branco
 rato (rato) irmão vermelho
 café (chá) ~~glaxo~~ verde
 Mãe (mãe) ~~glaxo~~ irmão

Fig. 4c. Respostas ao exercício "Que significado tem para mim".

6.ª Sessão: Rapazes VS Raparigas

Participantes: 15 (MC, BJ, CR, PR, ST, PG, SI, OS, PM, NI, SF, TD, SC, AT e PR)

Finalidade: Favorecer o reconhecimento de si e do outro. Favorecer a compreensão das suas necessidades e condicionantes.

Data: 21 de fevereiro de 2017 (terça-feira).

Recursos humanos: Adolescentes e a ES.

Recursos materiais: Folhas, canetas.

Reflexão: No início desta sessão foi solicitado aos adolescentes que avaliassem a sessão anterior (ver figs. 5a, b, c). Este pedido suscitou bastante interesse por parte dos adolescentes que não tinham estado presentes na sessão, pelo que foi solicitado que algum dos outros adolescentes explicasse o que tinha sido feito. Desta forma, os adolescentes que não tinham estado na última sessão tiveram a oportunidade de partilhar as suas ideias e pensamentos acerca das pessoas que consideram mais importantes nas suas vidas e porquê. Estes aspetos permitiram que todo o grupo tivesse conhecimento da importância e valor que têm uns para os outros e vice-versa, bem como outros adolescentes das suas relações de pares.

Após esta fase inicial gerou-se também uma discussão acerca da continuidade do grupo e das sessões. Alguns adolescentes mostraram-se descontentes com certos aspetos, mas de forma geral todos concordaram que seria benéfico continuar. Apesar disto, verificou-se que havia um adolescente presente na sessão que não se encontrava lá de livre vontade, afirmando que apenas estava ali para “observar e não para participar”. No entanto, ao longo da sessão, e incentivado pelos colegas, acabou por participar nas atividades desenvolvidas. Esta situação permitiu à ES perceber que teria que fazer um trabalho mais individualizado junto deste adolescente em particular, no sentido de perceber junto deste as suas atitudes nesta sessão. A ES concluiu ainda, que se a vontade manifestada por este adolescente em não participar no grupo continuasse, a ES teria que reunir com a EP para discutir a possibilidade de a frequência das sessões deixar de ter carácter obrigatório para os adolescentes.

Na continuidade desta sexta sessão propôs-se ao grupo abordar um tema à sua escolha. Após uma breve discussão, decidiu-se falar sobre “O que é ser um rapaz? O que é ser uma rapariga?”.

De uma forma geral todos mencionaram diferenças anatómicas e físicas entre rapazes e raparigas. Este tema foi de grande interesse, visto os adolescentes mostrarem bastante motivação durante a discussão, sendo que, no final, dado o adiantamento da hora, muitas dúvidas ficaram por esclarecer.

No final da sessão alguns dos adolescentes comentaram que tinham gostado e que esta tinha sido a melhor sessão, pois todos tinham participado. No entanto, alguns dos rapazes referiram que as sessões de grupo podiam ser ainda melhores, se incluíssem algum desafio relacionando com os seus gostos musicais ou atividades ao ar livre.

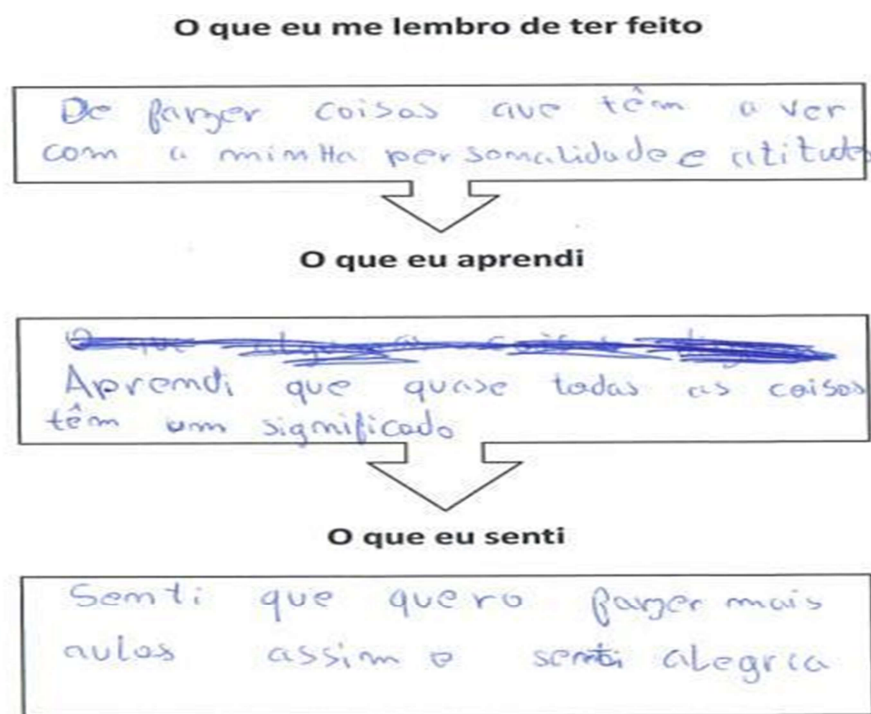


Fig. 5a. Avaliação da sessão anterior

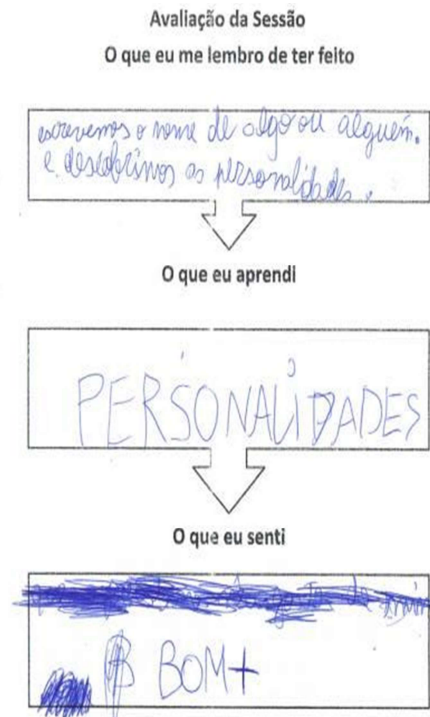
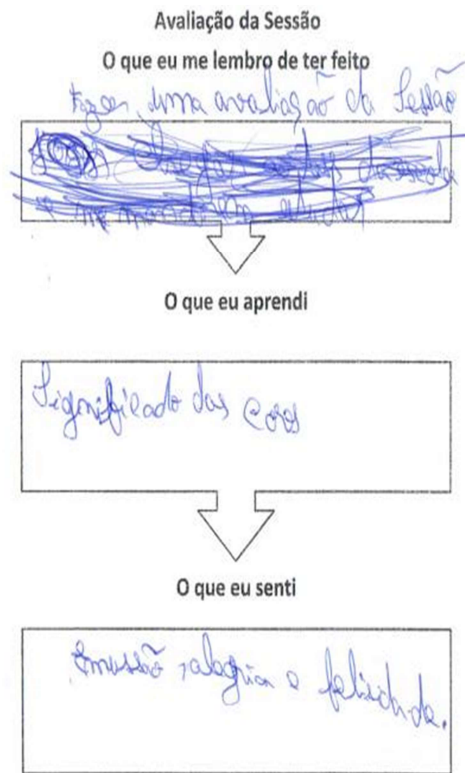
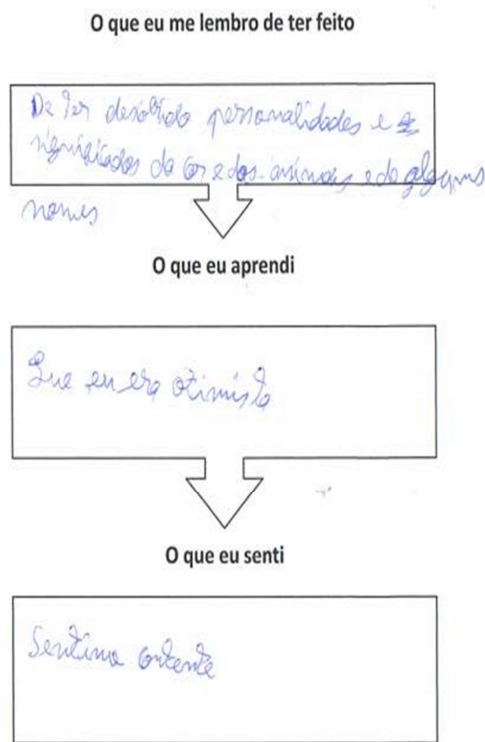


Fig. 5b. Avaliação da sessão anterior.

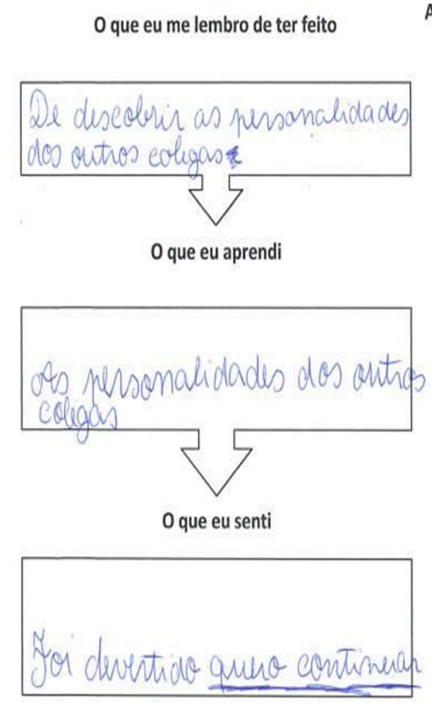
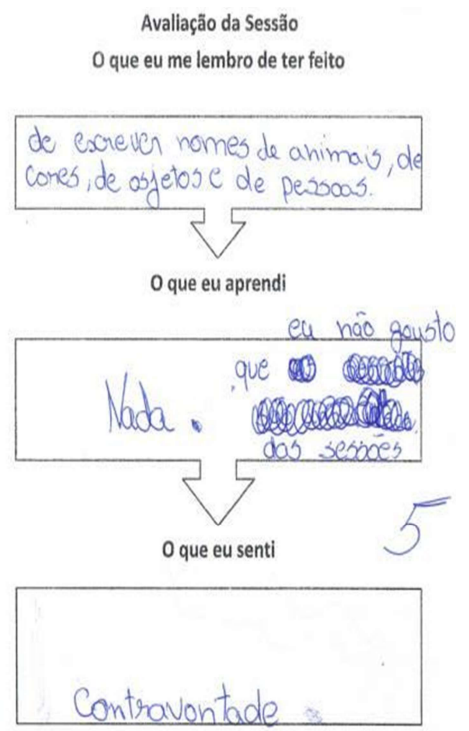
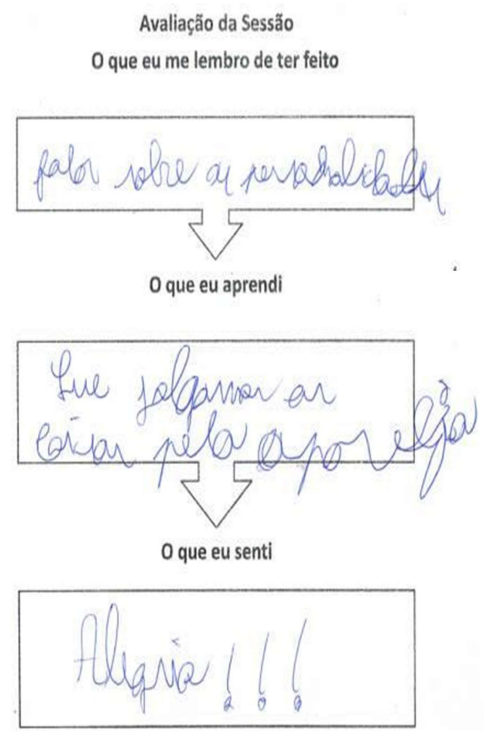
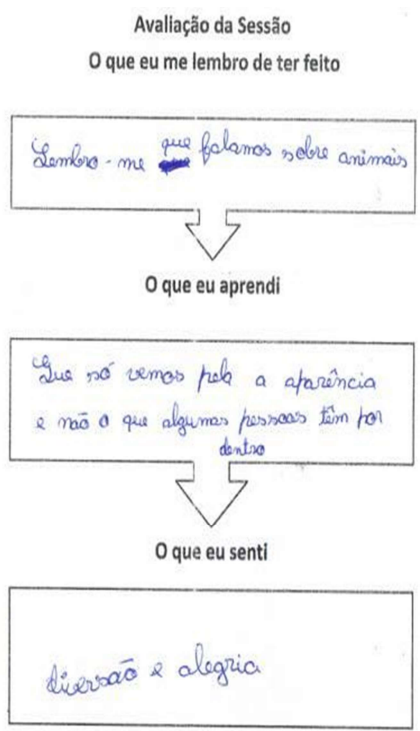


Fig. 5c. Avaliação da sessão anterior.

7.ª Sessão: Travestismo VS Transsexual

Participantes: 14 (BJ, CR, PR, ST, PG, PF, PC, PM, NI, SF; TD, SC, AT e PR)

Finalidade: Favorecer o reconhecimento de si e do outro. Favorecer a compreensão e o respeito pelas diferenças.

Data: 03 de março de 2017 (sexta-feira).

Recursos humanos: Adolescentes e a ES.

Recursos materiais: Folhas, canetas.

Reflexão: Esta sessão teve uma duração mais curta, uma vez que teve início ao final da tarde, situação esta que gerou várias interrupções ao longo da mesma.

Apesar destes obstáculos, da dificuldade inicial em fazer com que os adolescentes se concentrassem na sessão, foi possível fazer um resumo da sessão anterior. Verificou-se também uma evolução na participação dos adolescentes, uma vez que muitos iam intervindo espontaneamente, expondo as suas dúvidas sendo estas escutadas pelos restantes colegas, com o devido respeito e seriedade. No entanto, existiram ainda dois episódios em que a ES teve a necessidade de intervir, chamando a atenção desses adolescentes para os seus comportamentos inapropriados. Sendo que a ES aproveitou para enfatizar o facto de este grupo ser um espaço em que eles deviam padrões de educação e respeito pelos colegas, num ambiente de cooperação, para a construção de relacionamentos mais positivos

Apesar dos vários contratemplos e interrupções, foi ainda possível abordar o tema escolhido para esta sessão: “Travestismo e Transsexualidade”. Dada a colaboração dos adolescentes, esta discussão desenvolveu-se de forma descontraída e coconstruída, sendo que a ES desempenhou um papel moderador e orientador, clarificando algumas ideias que iam surgindo. Além de questões relacionadas com o tema propriamente dito, os adolescentes colocaram também dúvidas acerca da fase de desenvolvimento em que se encontram – a puberdade.

Durante a sessão, e como já foi referido, foi perceptível, de forma geral, uma postura ligeiramente diferente, sendo que os adolescentes mostraram-se mais predispostos a

escutar o grupo, a partilhar as suas dúvidas e experiências, demonstrando maior respeito, quer pelos colegas, quer pelo objetivo principal da formação do grupo.

8.ª Sessão: Como Ser, Estar, Fazer e Agir no Grupo

Participantes: 11 (PR, PG, SH, PC, PM, NI, SF; TD, SC, AT e PR)

Finalidade: Favorecer o estabelecimento de um compromisso. Estimular um sentimento de pertença.

Data: 10 de março de 2017 (sexta-feira).

Recursos humanos: Adolescentes e a ES.

Recursos materiais: Bola pequena antisstress, Folha A3 e marcadores.

Reflexão: A oitava sessão teve início com uma conversa acerca da forma como os adolescentes pensavam e se sentiam no grupo. Desta discussão surgiu uma espécie de contrato de grupo (fig. 6), no qual cada adolescente escreveu um aspeto que considerava importante para o bom funcionamento e continuidade do grupo. Foram vários os aspetos referidos, sendo que muitos concordaram com a importância do silêncio, e do respeito pela vez de os colegas falarem, e do facto de terem pessoas no grupo de quem gostavam e com quem se identificavam (“saber amar”).

No sentido de criar maior dinâmica no grupo, e fomentar o respeito pelo outro e o silêncio, a ES propôs uma atividade: durante a discussão do grupo nesta sessão, os adolescentes teriam uma pequena bola (antisstress), que passariam uns aos outros. A pessoa que possuísse a bola teria o direito a falar e teria depois que a passar a outro colega para lhe dar a palavra. Só teria direito a receber a bola quem estivesse em silêncio e respeitasse as regras do jogo. Esta atividade teve sucesso para alguns dos adolescentes. No entanto, a dada altura, criou-se um ambiente menos positivo, em que alguns dos adolescentes atiravam a bola com mais força do que seria necessário, tendo a ES terminado com a atividade. Em consequência destas reações, e dado o seu comportamento, um dos adolescentes foi convidado a sair da sessão.

Durante os comentários finais refletiu-se sobre a atual evolução do grupo, concluindo-se que ainda havia um longo caminho a percorrer, no sentido de desenvolver um maior sentimento de coesão e respeito mútuo.

Além disto, a ES pôde expor aos elementos do grupo o facto de os seus próprios comportamentos e ações serem importantes neste processo, na medida em que, só juntos conseguiriam ajudar os colegas com comportamentos menos adequados a alcançar os objetivos propostos com a formação do grupo.

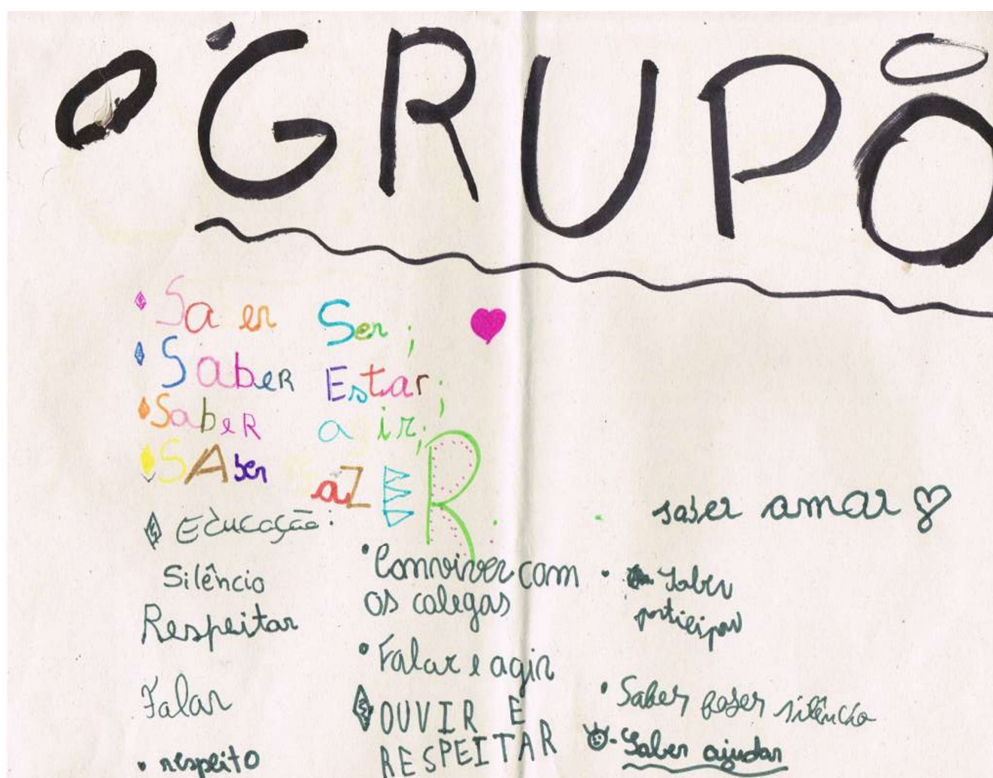


Fig. 6. Contrato de Grupo.

9.ª Sessão: A centopeia

Participantes: 14 (MC, BJ, MJ, PR, ST, PG, SI, OS, PC, PM, NI, SF, TD e PR)

Finalidade: Estimular a comunicação interpessoal. Fomentar a coesão grupal e desenvolver o espírito de cooperativismo no grupo.

Data: 14 de março de 2017 (terça-feira).

Recursos humanos: Adolescentes e a ES.

Recursos materiais: Folhas, canetas.

Reflexão: O início desta sessão foi ocupado com a discussão sobre o facto de os adolescentes frequentarem o grupo de forma voluntária ou não. Assim, verificou-se que uma grande parte dos adolescentes frequentava o grupo por vontade própria e que os pais tinham assinado as respetivas autorizações. Além disso, a maioria dos adolescentes referiu a pertinência dos temas que já haviam discutido, tendo sublinhado que não se tinham sentido obrigados a participar verbalmente, mas que só ouvindo aprenderam muito com as dúvidas dos colegas.

Após esta conversa inicial, a ES propôs ao grupo a dinâmica “A centopeia” (Manes, 2014, p.37⁷), durante a qual os adolescentes tinham que se colocar em linha, entrelaçando o pé direito com o pé esquerdo do colega da direita, e o pé esquerdo com o pé direito do colega da esquerda. De seguida tinham que caminhar em grupo sem quebrar a centopeia, até ao outro lado da sala. Esta atividade tinha como objetivo favorecer a coesão e cooperação entre os elementos do grupo. Sublinha-se que a concretização desta atividade só foi conseguida à segunda tentativa, no início da qual a ES afirmou que o trabalho de equipa só funcionaria se todos respeitassem os ritmos uns dos outros. Ao terminarem a atividade em conjunto os adolescentes revelaram-se muito contentes e satisfeitos.

⁷ Retirado de Manes, S. (2014). *83 Jogos psicológicos para a dinâmica de grupos*. Lisboa: Paulus

Após o término da sessão a ES procurou conversar com a professora do CATL sobre o facto de retirarem o carácter obrigatório ao grupo. No entanto, a professora revelou que achava que caso o fizessem o grupo ficaria bastante reduzido. Sobre este aspeto, e apesar de a ES ter demonstrado à professora, que isso não seria impedimento para o desenvolvimento do projeto, a professora não vacilou da sua posição.

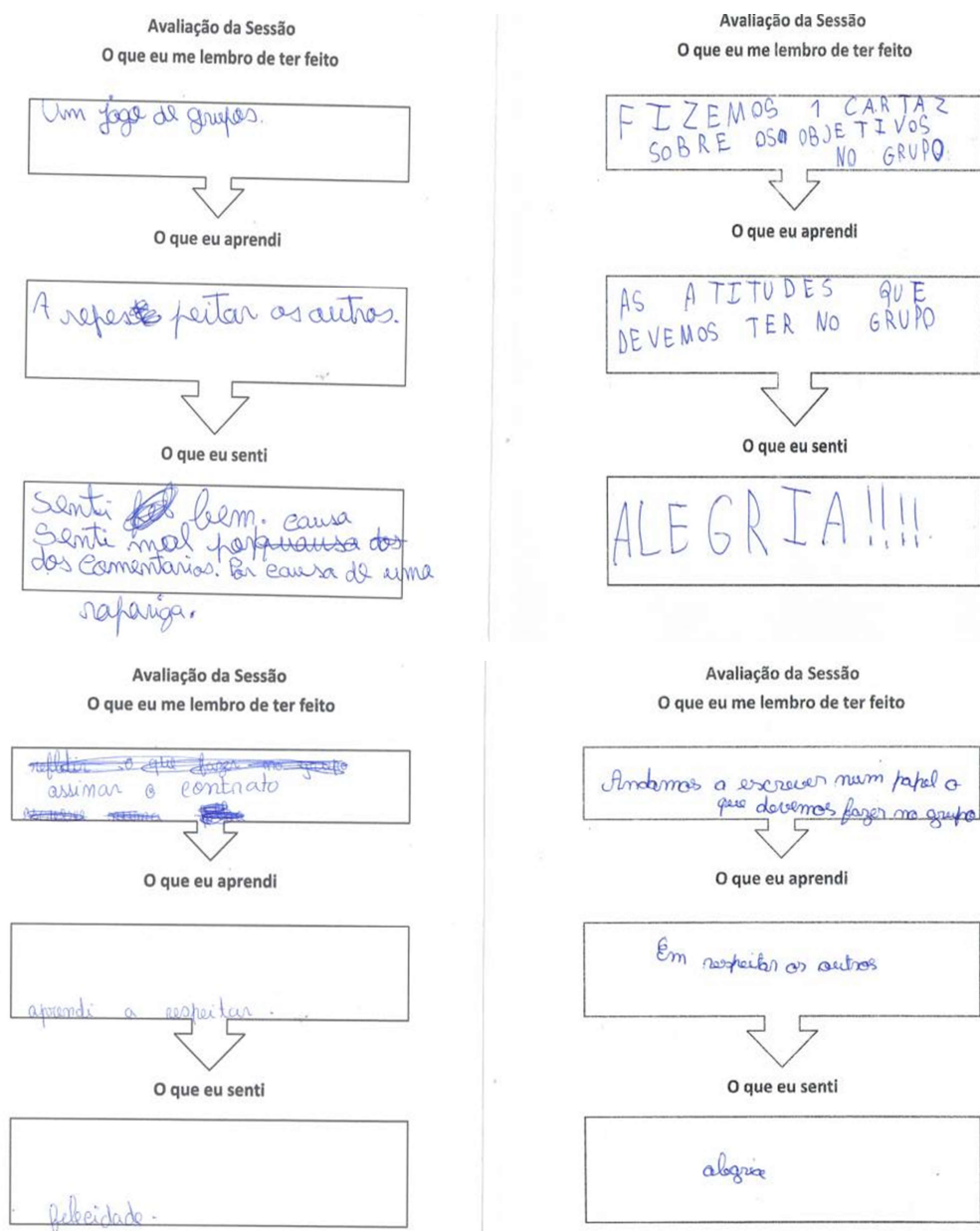


Fig. 7a. Avaliação da 8.ª sessão

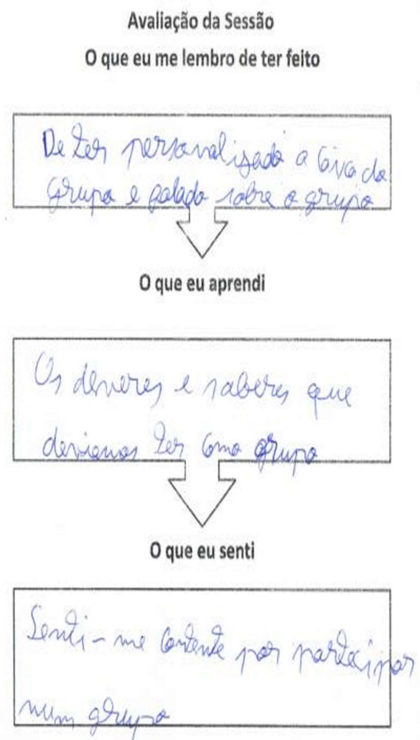
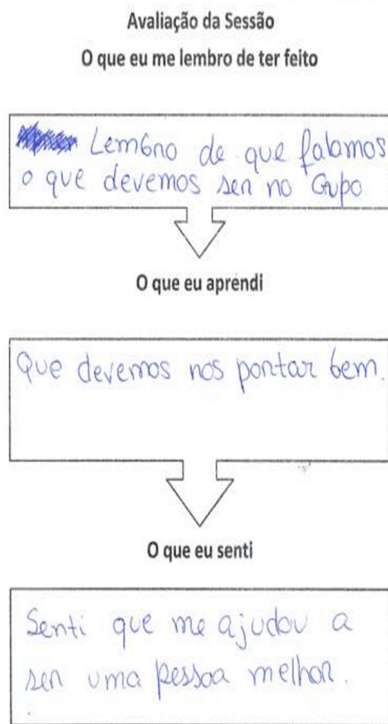
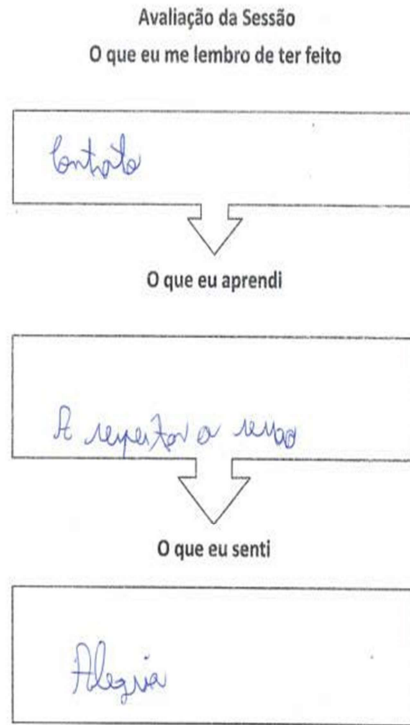
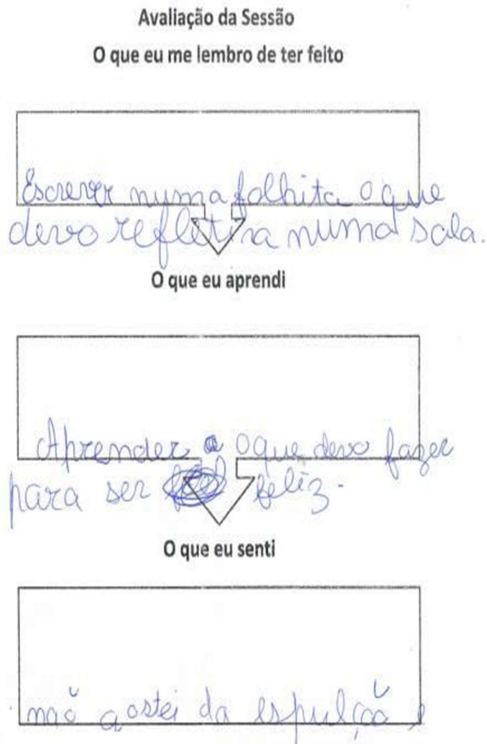


Fig. 7b. Avaliação da 8.ª Sessão.

10.ª Sessão: Debate dos problemas e necessidades I

Participantes: 13 (BJ, MJ, CR, PR, ST, PF, SH, PC, PM, SF, TD, AT e PR).

Finalidade: Aprender a reconhecer e a expressar os próprios problemas e necessidades. Estimular a compreensão da fragilidade dos outros. Estimular um sentimento de pertença ao grupo.

Data: 24 de março de 2017 (sexta-feira).

Recursos humanos: Adolescentes e a ES.

Recursos materiais: Folhas, canetas.

Reflexão: O objetivo principal desta sessão era discutir com os adolescentes os problemas e as necessidades sentidos no CATL (anteriormente já identificados por estes). Para tal a ES salientou a importância da opinião dos adolescentes, no sentido de melhorar o quotidiano do CATL. Desta forma, foi distribuída para cada adolescente uma folha com um quadro de problemas e necessidades (ver apêndice E), para que juntos refletissem sobre os mesmos, e sobre eventuais soluções e recursos a utilizar.

A participação espontânea e ativa dos adolescentes fez com que apenas fosse possível abordar quatro dos oito problemas que constavam da folha. Desta forma, os adolescentes concordaram: 1) que tinham “ganho mais tempo para brincar”, face a poderem brincar ou jogar antes de fazerem os TPC’s e que com isso sentiam não haver tanta discrepância dos tempos utilizados entre a hora do estudo, das AECS e dos tempos-livres; 2) sentiam-se mais apoiados na hora de estudo, pois enquanto uns estavam a brincar ou a jogar lá fora, a professora e/ou a educadora de infância estava mais disponível para os apoiar em termos individuais; 3) de por vezes, ainda existir, embora com menos intensidade e frequência, relações conflituosas entre os adolescentes e de estes ainda se socorrerem de estratégias pouco adequadas (conflito verbal e físico), ao invés de privilegiarem estratégias baseadas num diálogo negociado; e 4) que nem todas as AECS correspondiam aos interesses dos adolescentes e como tal, não deveriam ser obrigatórias. No entanto, as opiniões dos adolescentes relativamente à não adesão às AECS de forma mais positiva, dividiram-se, pois alguns não participavam nestas, não por causa dos profissionais, pois gostavam deles, mas

porque efetivamente não gostavam, sugerindo a existências de outras atividades, como por exemplo, tocar instrumentos: guitarra, bateria, entre outros.

Este debate acerca das necessidades e problemas teve como objetivo perceber se os adolescentes ainda os sentem como tal, ou se, por outro lado, sentem que esses problemas diminuíram. No final da sessão voltou-se a debater-se com a professora e educadora de infância a obrigatoriedade das sessões de grupo.

11.ª Sessão: Debate dos problemas e das necessidades II

Participantes: 13 (MC, BJ, MJ, PR, ST, PG, PF, SH, PC, PM, TD, AT e PR).

Finalidade: Aprender a reconhecer e a expressar os próprios problemas e necessidades. Estimular a compreensão da fragilidade dos outros. Estimular um sentimento de pertença ao grupo.

Data: 28 de março de 2017 (terça-feira).

Recursos humanos: Adolescentes e a ES.

Recursos materiais: Folhas, canetas.

Reflexão: Esta sessão consistiu na continuação do debate acerca das necessidades e problemas no quotidiano do CATL. Durante a leitura dos problemas e respetivas necessidades, a ES apercebe-se que poucos foram os adolescentes que estiveram com a devida atenção, dando a sua comprometida opinião (fig.8a, b, c, d), uma vez que existiram adolescentes que iam respondendo “concordo ou não concordo”, copiando pelos colegas do lado.

Importa referir que durante o debate surgiram adolescentes que apresentaram perspetivas e posturas bem demarcadas e diferenciadas entre si. Exemplo disso prendeu-se com o facto de existirem adolescentes que não se identificavam com algumas regras impostas, no quotidiano do CATL como já referido anteriormente, entre outras, o de se fazer silêncio na hora do lanche. Sendo que o facto de não

concordarem fazia com que, não respeitassem a regra, e como tal faziam o oposto. O que originava a que muitas vezes fossem repreendidos e isso deixava-os aborrecidos, fazendo com que a relação interpessoal que mantinham com a EP fosse por vezes, conflituosa. Neste debate a maioria dos adolescentes concordou que ainda se comportavam de forma inadequada perante outras crianças de outras valências (o facto de “lhes custar partilhar o campo de futebol com elas, por serem pequeninas e roubar-lhes espaço”). Outro aspeto, com o qual os adolescentes concordaram, foi o de estarem cientes que investiam na relação interpessoal, mais com adolescentes do que com outros, revelando ser algo menos positivo, pois associado a este desinvestimento evidenciavam-se comportamentos e atitudes pouco corretas com adolescentes e crianças, com os quais não se identificavam. Ainda outro ponto com o qual concordaram, foi a pertinência de participarem em festividades/comemorações e/ou de fazerem atividades com pessoas de outras gerações, da comunidade.

No final da sessão foi, mais uma vez, abordado pelos adolescentes o carácter obrigatório do grupo. Assim, antes de terminar a sessão, a ES informou que iria tentar resolver essa questão, por forma a tornar o grupo livre desta obrigatoriedade. Os adolescentes comentaram que seria a melhor opção, pois sentiam que assim, o grupo poderia evoluir, sem a presença de colegas contrariados, que por vezes interrompiam as partilhas dos outros.

① = concordo

1.1 - concordo
 1.2 - concordo
 1.3 - concordo
 1.4 - concordo
 1.5 - concordo
 2. - concordo
 2.1 - concordo
 2.2 - concordo
 2.3 - concordo
 2.4 - concordo
 3 - concordo
 3.1 - concordo
 3.2 - concordo
 3.3 - concordo
 4 - concordo
 4.1 - concordo
 4.2 - concordo
 4.3 - concordo
 5 - concordo

5.1 - concordo
 5.2 - concordo
 5.3 - concordo
 6 - concordo
 6.1 - concordo
 6.2 - concordo

B.F.F

4 concordo

1.1 concordo
 1.2 concordo
 1.3 concordo
 1.4 concordo
 1.5 concordo
 2.1 concordo
 2.2 concordo
 2.3 concordo
 2.4 concordo
 3.1 concordo
 3.2 concordo
 3.3 concordo
 4.1 concordo
 4.2 concordo
 4.3 concordo

2.0 concordo
 3.0 concordo
 2.0 concordo
 3.0 concordo
 2.0 concordo
 3.0 concordo
 2.0 concordo
 3.0 concordo
 2.0 concordo
 3.0 concordo

1.1 concordo
 1.2 concordo
 1.3 concordo
 1.4 concordo
 1.5 concordo
 2.1 concordo
 2.2 concordo
 2.3 concordo
 2.4 concordo
 3.1 concordo
 3.2 concordo
 3.3 concordo

4.1 concordo
 4.2 concordo
 4.3 concordo

5.1 concordo
 5.2 concordo
 5.3 concordo

6.1 concordo
 6.2 concordo

7
 12
 17
 21
 16

Fig.8a. Respostas dos adolescentes perante os problemas e necessidades identificados (ver apêndice E, quadro 1).

① Concorde
 1.1 Concorde
 1.2 Concorde
 1.3 ~~Concorde~~ Concorde
 1.4 Concorde
 1.5 Concorde
 1.6 Concorde
 ② Concorde
 2.1 Concorde
 2.2 Concorde
 2.3 Concorde
 2.4 Concorde
 ③ Concorde
 3.1 Concorde
 3.2 ~~Concorde~~ Concorde
 3.3 Concorde
 ④ Concorde
 4.1 Concorde
 4.2 Concorde
 4.3 Concorde
 ⑤ Concorde
 5.1 Concorde
 5.2 Concorde
 5.3 Concorde
 ⑥ Concorde
 6.1 Concorde
 6.2 ~~Concorde~~ Concorde

① Concorde; 1.1-Concorde; 1.2-~~Concorde~~
 1.3-Concorde; 1.4-Concorde; 1.5-Concorde
 ②-Concorde
 2.1-Concorde
 2.2-Concorde
 2.3-Concorde
 2.4-Concorde
 ③-Concorde
 3.1-Concorde
 3.2-Concorde
 3.3-Concorde
 4-Concorde
 4.1-Concorde
 4.2-Concorde
 5-Concorde
 5.1-Concorde
 5.2-Concorde



(6.2) em concordo
 (p) Concorde tuco
 Concorde iluminado
 (2) (p.8) Concorde
 Concorde
 1.2) Concorde
 Concorde
 Concorde
 3. B. Alves (talvez)

1 Concorde
 1.1 Concorde
 1.2 Concorde
 1.3 Concorde
 1.4 Concorde
 1.5 Concorde
 2 ~~Concorde~~
 2.1 Concorde
 2.2 Concorde
 2.3 Concorde
 2.4 Concorde
 3 Concorde
 3.7 Concorde
 3.2 Concorde
 3.3 Concorde
 4 Concorde
 4.1 Concorde
 4.2 Concorde
 5 Concorde 10 que não
 5.1 Concorde
 5.2 Concorde
 5.3 ~~Concorde~~
 6 ~~Concorde~~ Não Concorde
 6.1 Concorde
 6.2 Concorde Maria P...inda

Fig.8b. Respostas dos adolescentes perante os problemas e necessidades identificados (ver apêndice E, quadro 1).

[-> Talberg

1 -> concordo
 2 -> concordo
 3 -> concordo
 4 -> Não concordo
 5 -> concordo
 6 -> concordo
 7 -> concordo
 8 -> concordo
 9 -> concordo
 10 -> concordo
 11 -> concordo
 12 -> concordo
 13 -> concordo
 14 -> concordo
 15 -> concordo
 16 -> concordo
 17 -> concordo
 18 -> concordo
 19 -> concordo
 20 -> concordo
 21 -> concordo
 22 -> concordo
 23 -> concordo
 24 -> concordo
 25 -> concordo
 26 -> concordo
 27 -> concordo
 28 -> concordo
 29 -> concordo
 30 -> concordo
 31 -> concordo
 32 -> concordo
 33 -> concordo
 34 -> concordo
 35 -> concordo
 36 -> concordo
 37 -> concordo
 38 -> concordo
 39 -> concordo
 40 -> concordo
 41 -> concordo
 42 -> concordo
 43 -> concordo
 44 -> concordo
 45 -> concordo
 46 -> concordo
 47 -> concordo
 48 -> concordo
 49 -> concordo
 50 -> concordo

4,2 -> concordo
 5 -> concordo
 5,1 -> Talberg
 5,2 -> CONCORDO
 5,3 -> concordo
 6 -> concordo
 6,1 -> concordo
 6,2 -> concordo
 6,3 -> concordo
 6,4 -> Não concordo
 6,5 -> concordo
 6,6 -> concordo
 6,7 -> concordo
 6,8 -> concordo
 6,9 -> concordo
 6,10 -> concordo
 6,11 -> concordo
 6,12 -> concordo
 6,13 -> concordo
 6,14 -> concordo
 6,15 -> concordo
 6,16 -> concordo
 6,17 -> concordo
 6,18 -> concordo
 6,19 -> concordo
 6,20 -> concordo
 6,21 -> concordo
 6,22 -> concordo
 6,23 -> concordo
 6,24 -> concordo
 6,25 -> concordo
 6,26 -> concordo
 6,27 -> concordo
 6,28 -> concordo
 6,29 -> concordo
 6,30 -> concordo
 6,31 -> concordo
 6,32 -> concordo
 6,33 -> concordo
 6,34 -> concordo
 6,35 -> concordo
 6,36 -> concordo
 6,37 -> concordo
 6,38 -> concordo
 6,39 -> concordo
 6,40 -> concordo
 6,41 -> concordo
 6,42 -> concordo
 6,43 -> concordo
 6,44 -> concordo
 6,45 -> concordo
 6,46 -> concordo
 6,47 -> concordo
 6,48 -> concordo
 6,49 -> concordo
 6,50 -> concordo

1 concordo
 1.1 concordo
 1.2 concordo
 1.3 concordo
 1.4 concordo
 1.5 concordo
 2 concordo
 2.1 concordo
 2.2 concordo
 2.3 concordo
 2.4 concordo
 3 concordo
 3.1 concordo
 3.2 concordo
 3.3 concordo
 4 concordo
 4.1 concordo
 4.2 concordo
 5 concordo
 5.1 concordo
 5.2 concordo
 5.3 concordo
 6 concordo
 6.1 concordo
 6.2 concordo
 6.3 concordo
 6.4 concordo
 6.5 concordo
 6.6 concordo
 6.7 concordo
 6.8 concordo
 6.9 concordo
 6.10 concordo
 6.11 concordo
 6.12 concordo
 6.13 concordo
 6.14 concordo
 6.15 concordo
 6.16 concordo
 6.17 concordo
 6.18 concordo
 6.19 concordo
 6.20 concordo
 6.21 concordo
 6.22 concordo
 6.23 concordo
 6.24 concordo
 6.25 concordo
 6.26 concordo
 6.27 concordo
 6.28 concordo
 6.29 concordo
 6.30 concordo
 6.31 concordo
 6.32 concordo
 6.33 concordo
 6.34 concordo
 6.35 concordo
 6.36 concordo
 6.37 concordo
 6.38 concordo
 6.39 concordo
 6.40 concordo
 6.41 concordo
 6.42 concordo
 6.43 concordo
 6.44 concordo
 6.45 concordo
 6.46 concordo
 6.47 concordo
 6.48 concordo
 6.49 concordo
 6.50 concordo

~~5.1 concordo~~ discordo
 5.1 concordo
 5.2 concordo
 5.3 concordo
 6 concordo
 6.1 concordo
 6.2 concordo

CLASH ROYALE

- 4) concordo
- 4.1) concordo
- 4.2) concordo
- 5) Não concordo
- 5.1 - concordo
- 5.2) concordo
- 5.3) concordo
- 6) ~~concordo~~ Não concordo
- 6.1) ~~concordo~~ concordo
- 6.2) concordo

1) concordo	2) concordo	3) concordo
1.1) concordo	2.1) concordo	3.1) concordo
1.2) concordo	2.2) concordo	3.2) concordo
1.3) concordo	2.3) concordo	3.3) concordo
1.4) concordo	2.4) concordo	4) concordo
1.5) concordo	3) concordo	6.1) concordo
1.6) concordo	5.1) concordo	6.2) concordo
1.7) concordo	5.2) concordo Não concordo	
1.8) concordo	5.3) concordo	
2) concordo		
2.1) concordo		
2.2) concordo		
2.3) concordo		
2.4) concordo		
3) concordo		
3.1) concordo		
3.2) concordo		
3.3) concordo		
4) concordo		
4.1) concordo		
4.2) concordo		



Fig.8c. Respostas dos adolescentes perante os problemas e necessidades identificados (ver apêndice E, quadro 1).



Fig.8d. Respostas dos adolescentes perante os problemas e necessidades identificados (ver apêndice E, quadro 1).

12.ª Sessão: Emoções & Sentimentos - comunicação não-verbal

Participantes: 15 (MC, BJ, MJ, CR, PR, ST, PG, SI, OS, PC, PM, NI, SF, TD e PR).

Finalidade: Estimular a importância acerca da compreensão das mensagens transmitidas através da comunicação não-verbal, por forma a perceber e a interpretar a utilização do corpo como meio de comunicação, de modo a evitar discrepâncias ou ambiguidades na transmissão da mensagem.

Data: 04 de abril de 2017 (terça-feira).

Recursos humanos: Adolescentes, professora e a ES.

Recursos materiais: Folhas, canetas.

Reflexão: Esta sessão contou com a presença da professora, com o objetivo desta perceber o porquê de alguns dos adolescentes não quererem participar no grupo.

Durante esta conversa inicial, a ES optou por clarificar que todos os adolescentes que estivessem na sala no horário das sessões deveriam compreender a importância em participar nas atividades desenvolvidas, podendo manter a sua postura mais recatada e/ou silenciosa, caso assim o desejassem, porém não havia a possibilidade de ficarem apenas a “assistir”. Isto porque se entendia ser uma questão de respeito por todos os adolescentes, uma vez que muitos deles acabavam por se expor, com dúvidas e questões sobre os temas abordados.

Ao longo da sua intervenção, a professora tentou explicar aos adolescentes que, por vezes temos de fazer coisas de que não gostamos tanto. No entanto, esta estratégia não surtiu efeito.

No seguimento da sessão, foi proposta ao grupo uma atividade na qual eram questionados sobre os sentimentos e emoções⁸ que conheciam, o que significavam, se deveríamos refletir sobre eles e sobre a forma como são transmitidos. Nesta, fase os adolescentes aproveitaram para falar sobre o facto de se sentirem frustrados, zangados e tristes por serem obrigados a participar nas sessões, o que acabou por se transformar num momento de riso e descontração. Durante a atividade, após cada um retirar um coração (fig.9) com um sentimento ou emoção, e, sem mostrar aos colegas, ia ao meio do grupo representá-lo para os colegas adivinharem. No final, o adolescente explicava o que entendia sobre esse sentimento ou emoção, em conjunto com os colegas. Em algumas das participações foi perceptível a dificuldade em dramatizar um sentimento ou emoção específico, mas os momentos de partilha sobre os mesmos geraram bastante envolvimento, interesse e entusiasmo por parte dos adolescentes.

⁸ Retirado de Moreira. P. (2002). Crescer a brincar. Coimbra: Quarteto, p. 35

No final da sessão a professora informou os adolescentes, que o grupo deixaria de ter um caráter obrigatório. Esta informação deixou os adolescentes bastante satisfeitos. No entanto, a referência da professora ao trabalho da ES, deixou a própria bastante apreensiva, uma vez que considerava o grupo, uma estratégia positiva e daí a sua relevância e como tal deveria continuar. A ES esclareceu a professora que iria continuar com o grupo, visto existir adolescentes que assim o pretendiam.

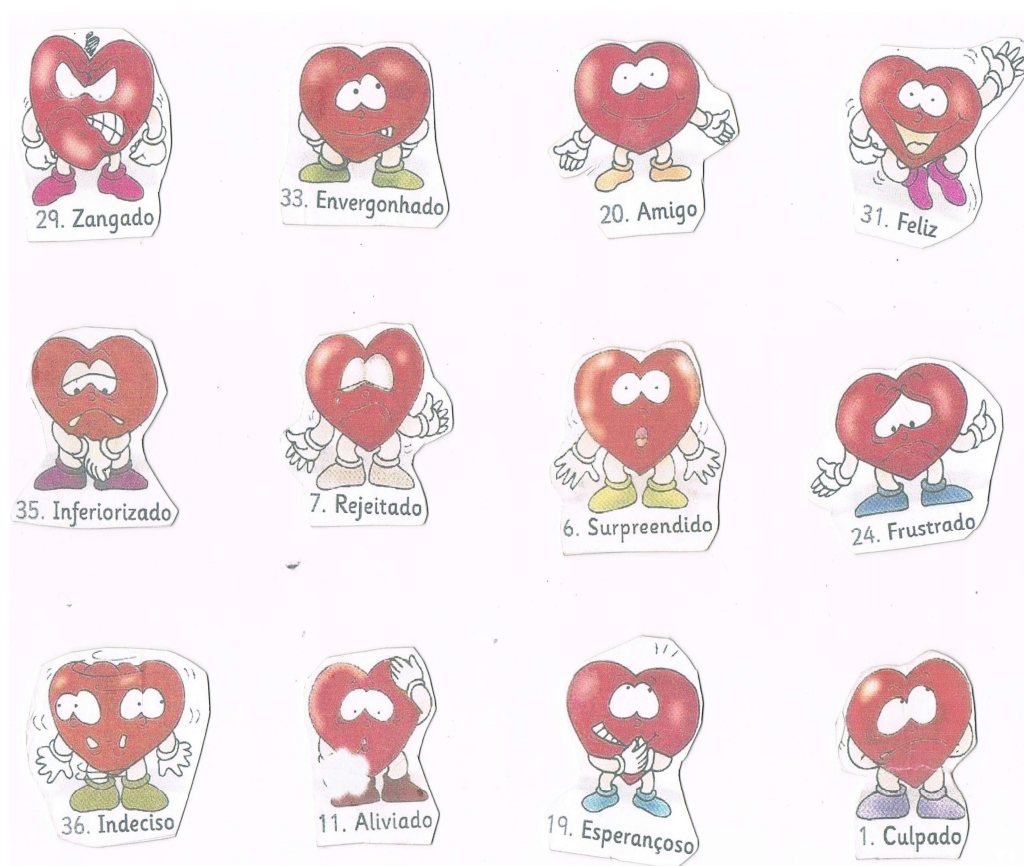


Fig. 9. Emoções dramatizadas pelos adolescentes.

13.ª Sessão: Brainstorming para uma angariação de fundos

Participantes: 9 (PR, PG, PF, SH, PM, NI, SF, AT e PR).

Finalidade: Valorizar as ideias e propostas advindas dos adolescentes no brainstorming para a angariação de fundos para o CATL. Facilitar a espontaneidade e comunicação interpessoal e de grupo.

Data: 28 de abril de 2017 (sexta-feira).

Recursos humanos: Adolescentes e a ES.

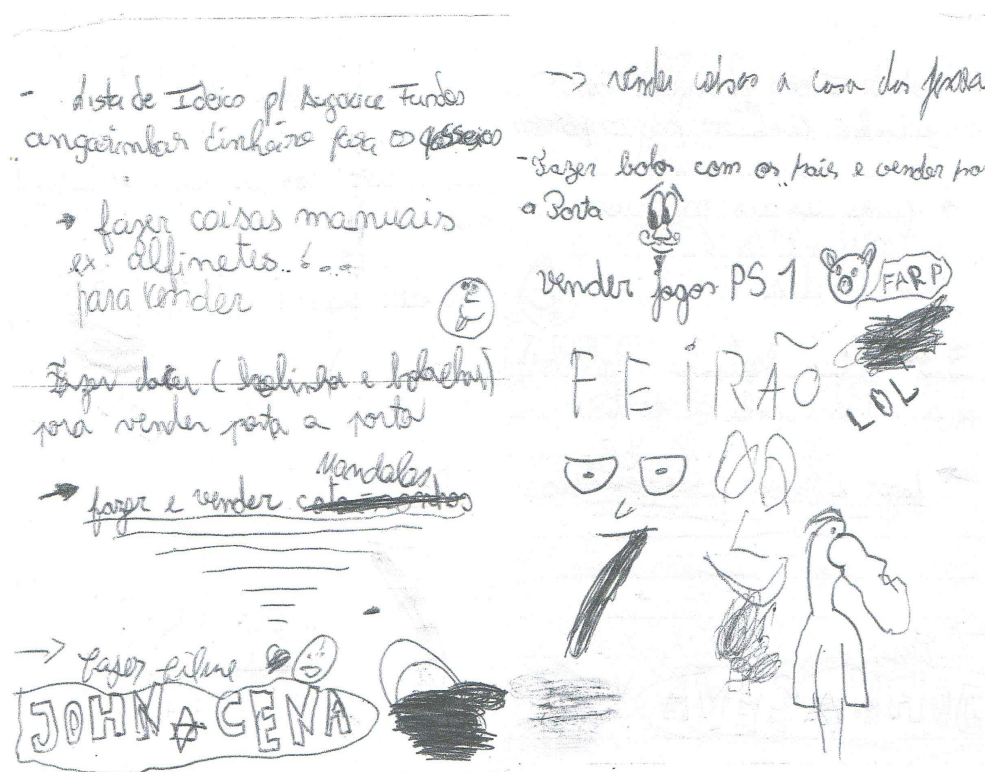
Recursos materiais: Folhas, canetas.

Reflexão: Nesta sessão os adolescentes falaram sobre o passeio de final de ano, que estava previsto ser de dois dias, com uma dormida fora de casa, a acampar. No entanto, todos referiram que os pais se queixavam do valor do passeio - 55€, que não era acessível a todos. Perante esta situação a ES desafiou-os a pensar e discutirem sobre as possíveis soluções para este problema. Depois de lhes ser dado papel e caneta para escreverem as suas ideias, surgiu uma lista, com várias possibilidades sobre a realização de uma angariação de fundos (fig.10). Exemplos destas ideias consistiram em realizar um feirão, onde eles tencionavam vender: as mandalas que tinham aprendido a fazer na sessão de meditação; os livros de contos e histórias que já não precisam; os vídeo jogos ou brinquedos que já não utilizavam, entre outros; fazer compotas e geleias, bolos, para se vender às fatias, rissóis e outros comes e bebes.

Surgiu ainda a ideia de além de se vender estes produtos no CS, fazer-se uma venda porta-a-porta, ou criar uma banquinha em sítios mais movimentados, como à porta da igreja numa missa de domingo, ou à porta de clubes desportivos onde jogavam.

Durante esta sessão foi possível observar o entusiasmo dos adolescentes e o cuidado em colocar tudo no papel para ser apresentado à EP. Nesta fase a ES alertou-os para a possibilidade de haver algum impedimento para a realização destas atividades, ser necessário que o compreendessem e aceitassem. Ainda outro aspeto a destacar nesta sessão, prendeu-se com o facto de ter sido perceptível, uma maior

predisposição e disponibilidade por parte do grupo para escutar os colegas sem os interromper.



Ideias para fundos

- Feira
- Bolo para vender porta a porta
- Mandalas
- Filme para marketing
- vender pulseiras e coisas velhas que não precisamos e utilizamos.

Fig.10. Lista do brainstorming para a angariação de fundos.

14.ª Sessão: Reorganização de ideias para angariação de fundos

Participantes: 10 (MC, PR, PG, SI, SC, PM, NI, SF, PJ e PR).

Finalidade: Valorizar e reorganizar as novas ideias, propostas pelos adolescentes para a angariação de fundos para o CATL. Fomentar a escuta ativa e a comunicação interpessoal no grupo.

Data: 05 de maio de 2017 (sexta-feira).

Recursos humanos: Adolescentes e a ES.

Recursos materiais: Folhas, canetas.

Reflexão: Perante a presença de adolescentes que não tinham estado na sessão anterior, a ES pediu aos outros adolescentes que explicassem sobre o que tinham abordado. Durante esta conversa inicial foram surgindo muitas questões acerca da ideia dada pelo PG em se pedir dinheiro às empresas da comunidade, e pelo PR em se fazer um *sketch*. Tais como “...como é que as empresas vão querer dar dinheiro a nós, achas que elas vão gastar dinheiro connosco, como as abordamos...?”, “Achas que as pessoas aqui ao lado nos vão abrir as portas? Ainda pensam que nós as vamos roubar? Achas que elas vão ter pachorra para ver filmes?”, “Que filme? Para que serve o filme?”

Após alguns momentos de confusão, com algumas dificuldades no ajuste do comportamento de um dos adolescentes, que obrigou a ES a pedir para que se retirasse, foi possível ao grupo usufruir de um ambiente mais descontraído, propício à partilha interessada e motivada, durante a qual se definiram etapas para a angariação de fundos. Nomeadamente, fazer um guião para o *sketch*, onde através deste se pudesse demonstrar “o que é ser adolescente num CATL”, sendo necessário dar a ler à EP e à direção para obtermos aprovação para grava-lo. Depois os adolescentes pretendiam fazer uma lista sobre as empresas que existiam na comunidade e redigir um email a explicar as intenções da angariação de fundo. Quanto à organização do feirão no CATL, sentiram ser necessário reunir algumas coisas para vender, tais como, objetos antiquados, ou feitos pelas crianças e adolescentes, fazer bolos, rissóis, compotas e bolachinhas, pelo que era necessário que cada um trouxesse ingredientes

de casa, receitas e/ou pedir a alguém que soubesse fazer compotas/geleias – avós ou tias, ou alguém conhecido, convidando também os encarregados de educação caso quisessem, participar na venda. Havia ainda a necessidade de se fazer convites ou propaganda, para convidar as pessoas da comunidade. Depois surgiu a ideia de se tirar fotos às pessoas que comprassem algo, de modo a fazer-se uma montagem a apresentar na festa final, como forma de agradecimento.

15.ª Sessão: Reconhecer a forma como me expresso

Participantes: 13 (MC, BJ, PR, ST, PG, SI, OS, SH, SC, PM, NI, PJ e PR).

Finalidade: Reconhecer e tomar consciência do modo e como nos relacionamos com o outro. Estimular a capacidade de escuta.

Data: 09 de maio de 2017 (terça-feira).

Recursos humanos: Adolescentes e a ES.

Recursos materiais: Folhas, canetas.

Reflexão: Nesta sessão a ES propôs aos adolescentes dramatizarem uma “situação”, i.e., enquanto um estaria a representar, os restantes colegas teriam que analisa-la, respondendo a cinco itens avaliativos nomeadamente, a) tipo de emoção que expressa, b) a discrepância da atitude corporal, c) discrepância do tom utilizado, d) a discrepância da mímica do rosto, e a e) discrepância da expressão do olhar (ver fig. 11a, b, c, d, e). Após o término da “cena” era dada a vez ao adolescente que tinha dramatizado, para se expressar o que tinha sentido, experienciado.

Apesar de a sessão se ter desenvolvido com algum ruído de fundo, sempre que se trocava de adolescente para adolescente, no entanto foi visível a motivação e iniciativa dos adolescentes, nas dramatizações das situações propostas.

A cada um dos adolescentes era pedido que representasse algo contrário aos seus gostos e interesses. Por exemplo, o ST que foi desafiado a “não gostar das suas sapatilhas preferidas, laranja fluorescente que trazia e que gostava muito”, tendo que

dizer que as odiavas e dizer que preferia ter recebido um par de cor rosa”. O OS teve que dizer que odiava que se falava em construções, e que já “estava farto de escutar o pai, que era engenheiro e arquiteto – área da qual gosta muito”. O PJ teve que representar uma cena expressando “ódio por ter que comer sempre batatas-fritas de presunto- que na verdade são as suas preferidas”. O BJ teve que dizer que “gostava muito, que o pai ficasse para sempre na Inglaterra e que ficava muito contente sempre que o pai se ia embora”- algo que realmente o frustrava e o deixava triste. O PR teve que dizer que “odiava quando o pai tinha tempo para jogar xadrez com ele – jogo que gosta muito e que não acontecia as vezes como gostaria, porque o pai estava sempre com muito de trabalho”. O PG teve que dizer que “desconhecia os illuminati – algo pelo qual era fanático”. A NI teve que dizer que “odiava cavalos” – algo que ela ama muito e pratica, com regularidade. O PM teve que encenar que “se magoou na perna numa brincadeira parva, incapacitando para todo sempre, impossibilitando de jogar para sempre futebol” - que é o que mais gosta. O PR encenou que “gostava de fazer bullying psicológico” – situação pela qual já passou.

Apesar de a ES ter tido consciência do que estava a pedir em algumas situações dramatizadas pelos adolescentes, visto que as mesmas exigiam e expunham os próprios adolescentes a estados emotivos e genuínos, a ES deixava-os sempre escolher fazer ou trocar por outra situação. No entanto, nenhum dos adolescentes não aceitou ou pediu para trocar por outra situação. Todos afirmaram querer fazer, estando ansiosos que chegasse a sua vez. Apenas um dos adolescentes, o PG, mostrou alguma resistência, afirmando ser, “...difícil, não sou capaz, eu sou aquilo que tu dizes eu desconhecer, não percebes”. Perante a sua frustração os restantes colegas apoiaram-no, dizendo que seria capaz, pois era um dos adolescentes com mais criatividade e que tinha que acreditar nela. E desta forma, através do incentivo dos colegas, o PG protagonizou, uma das melhores cenas, muito bem representadas em que não se evidenciou discrepância nenhuma, conseguindo até retirar dos seus colegas imensas gargalhadas. Também a NI, face à sua postura mais recatada e introvertida, teve que ser incentivada por todos os colegas, com palmas e vivas. E no final revelou um sorriso enorme pelo apoio dos colegas e pelo seu próprio esforço. A NI revelou sentir-se

envergonhada quando se encontra numa situação de exposição, mas que apesar disso que gostou da experiência e do incentivo dos colegas. Quanto ao BJ, apesar de não ter conseguido enganar nenhum dos seus colegas em relação às saudades que sente, quando o seu pai se encontra fora, foi importante a ES perceber como o grupo acabou por ser solidário, refletindo-se por momentos no grupo acerca da valorização das pessoas que se gosta. Já na situação do PR, notou-se uma certa dificuldade na sua representação, acabando o mesmo por admitir não conseguir desempenhar o “papel de mau”.

Antes de terminar a sessão, a ES aproveitou para abordar o tema do Bullying. Isto por que, sentiu a necessidade de perceber se os adolescentes compreendiam o seu significado, bem como se eram ou não conhecedores das diferentes formas do Bullying se manifestar. Nisto, os adolescentes presentes, comentaram conhecer esta problemática, respondendo “...sim, não é só física, há a psicológica também...”. Tendo havido neste sentido, partilhas por parte de alguns adolescentes, que já tinham sido vítimas, o PG e a SI, e que também conheciam alguns colegas que estavam a passar por esta situação. A ES questionou-lhes ainda, como se sentiram, como se aperceberam e o que fizeram por forma a deixarem de o ser? Ao que o PR retorquiu: “...não ter medo e falar com um adulto credível, que nos ajude, pois não conseguimos vencer sozinhos...”. No final a ES refletiu com os adolescentes, a importância de cada um estar atento a si próprio, para não sofrerem em silêncio se forem vítimas, ou caso sintam que algo não estivesse bem, e sobretudo que não se esquecessem de cuidar e estar atentos aos seus pares. Alertando para que no caso de assistirem a algum tipo de Bullying não deveriam agir sozinhos, mas sim falar com um adulto.

Nome do Participante	Tipo de emoção expressa	Discrepância da atitude corpórea	Discrepância do tom de voz	Discrepância da mímica facial	Discrepância da expressão ocular
	tristeza	Bom	grave	má	normal
	Birra	Mt Bom	de luto	normal	normal
	raiva	ruim	alta	normal	normal
	felicidade	bastante	alta	normal	bom
	não sei ²⁰⁰⁴	tristeza	normal	normal	ruim
	não sei	ruim	ruim	ruim	ruim
	Raiva	Bom	alta	normal	normal
	tristeza	ruim	ruim	ruim	ruim

Nome do Participante	Tipo de emoção expressa	Discrepância da atitude corpórea	Discrepância do tom de voz	Discrepância da mímica facial	Discrepância da expressão ocular
	tristeza	sim	grave	má	normal
	raiva	sim sim	aguda e grave	normal	normal
	tristeza	sim	grave		normal
	felicidade	sim	grave	bom	normal
	ignomínia	sim	aguda	não sei	normal
		sim	grave	sim	normal
	tristeza	sim	normal	sim	normal
	tristeza		normal	não	normal

Fig.11a. Respostas dos adolescentes sobre a avaliação das representações.

Nome do Participante	Tipo de emoção expressa	Discrepância da atitude corpórea	Discrepância do tom de voz	Discrepância da mímica facial	Discrepância da expressão ocular
	raiva	de mal	grave	raiva	normal
	tristeza	tristeza	grave	tristeza	normal
	desprezo	mal	grave	mal	superioridade
	felicidade	mal	grave	mal	tranquilo
	pergunta	probo	probo	probo	probo
	medo	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -
	tristeza	mt bom	mt bom	mt bom	mt bom
	raiva	mt bom	mt bom	mt bom	mt bom

Soraia L. Santos – Projeto 2016/2017

ESE INSTITUTO DE PESQUISA E SERVIÇO SOCIAL

Mestrado em Educação e Intervenção Social
Especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco – 2.º ano

13 Sessão 09.05.17

Nome do Participante	Tipo de emoção expressa	Discrepância da atitude corpórea	Discrepância do tom de voz	Discrepância da mímica facial	Discrepância da expressão ocular
	raiva	sim	alto	zangado	+ ou -
	tristeza	Bom	normal	normal	+ ou -
	raiva	M. Bom	alto	triste	Bom

Nome do Participante	Tipo de emoção expressa	Discrepância da atitude corpórea	Discrepância do tom de voz	Discrepância da mímica facial	Discrepância da expressão ocular
	zangado	sim	grave	mal	normal
	tristeza	sim	grave	sim	normal
	pergunta	sim	grave	sim	normal
	superioridade	sim	normal	sim	normal
	medo	sim	normal	mal	normal
	tristeza	sim	grave	sim	normal

ESE INSTITUTO DE PESQUISA E SERVIÇO SOCIAL

Mestrado em Educação e Intervenção Social
Especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco – 2.º ano

13 Sessão 09.05.17

Nome do Participante	Tipo de emoção expressa	Discrepância da atitude corpórea	Discrepância do tom de voz	Discrepância da mímica facial	Discrepância da expressão ocular
	raiva	bom	celso	normal	normal
	tristeza	excelente	normal	normal	normal
	tristeza	fraco	normal	fraco	fraco

Fig.11b. Respostas dos adolescentes sobre a avaliação das representações

te	Tipo de emoção expressa	Discrepância da atitude corpórea	Discrepância do tom de voz	Discrepância da mímica facial	Discrepância da expressão ocular
	zangada	/	alta	/	
	tristeza	/	média	/	normal
	Raiva	/	alta	/	
	Felicidade		média	/	normal
	desconforto		média	/	ignorância
	normal		normal	/	normal
	raiva		alta	/	normal
	normal		média	/	normal

Mestrado em Educação e Intervenção Social
Especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco – 2.º ano

13 Sessão 09.05.17

te	Tipo de emoção expressa	Discrepância da atitude corpórea	Discrepância do tom de voz	Discrepância da mímica facial	Discrepância da expressão ocular
	zangada				
	tristeza				
	Raiva				
	Felicidade				
	desconforto				
	normal				
	raiva				
	normal				
	ignorância	fraco	normal	bem,	normal
	mentira	fraco	normal	ma	normal
	violado	sim	grande	o bem	normal
	triste	bem	bem	bem	bem
	mal	mal	mal	mal	mal

Fig.11c. Respostas dos adolescentes sobre a avaliação das representações

Nome do Participante	Tipo de emoção expressa	Discrepância da atitude corpórea	Discrepância do tom de voz	Discrepância da mímica facial	Discrepância da expressão ocular
	raiva	rim	alto	normal	normal
	desgosto	rim	grave	normal	normal
	alegria	rim	médio	normal	normal
	desconhecimento	rim	alto	normal	normal
	raiva	grave	grave	grave	grave
	raiva	grave	grave	grave	grave
	M. Bom	M. bom	grave	normal	normal
	M. Bom	grave	grave	grave	grave

Nome do Participante	Tipo de emoção expressa	Discrepância da atitude corpórea	Discrepância do tom de voz	Discrepância da mímica facial	Discrepância da expressão ocular
	raiva	está no chão e está gritando	alto	normal	normal
	desgosto	—	normal	—	—
	alegria	bom	grave	+ ou -	bom
	ignorância	bom	normal	bom	bom
	desgosto	grave	normal	grave	grave
	repugnância	bom	normal	grave bom	bom
	tristeza	bom	normal	bom	bom
	repugnância	bom	normal	bom	bom

Fig.11d. Respostas dos adolescentes sobre a avaliação das representações

Nome do Participante	Tipo de emoção expressa	Discrepância da atitude corpórea	Discrepância do tom de voz	Discrepância da mímica facial	Discrepância da expressão ocular
	zangado	Sim	grave	má	normal
	tristeza	Sim	agudo e grave	bem	normal
	infelicidade	Sim	agudo e grave	bem	normal
	ignorância	oral	aguda	bem	normal
	mentir	oral	normal	má	normal
	chateado	Sim	grave	bem	normal
	aborrecimento	bom+	eu-	Man	Man
	tristeza	Man	bom	bom	Man



Nome do Participante	Tipo de emoção expressa	Discrepância da atitude corpórea	Discrepância do tom de voz	Discrepância da mímica facial	Discrepância da expressão ocular
	raiva	Sim (bom) para zangado	grave (bom)	Zangado (mau)	semicerrados (mau)
	tristeza/raiva	Sim (bom) chateado	grave (bom)	↓ (mau)	↓ (mau)
	desgosto/aborrecimento	MA	BOM	NORMAL	NORMAL
	felicidade	BOM	BOM	+eu-	BOM
	desconhecimento	BOM	+eu-	BOM	MAU
	desgosto	MAU	MAU	MAU	MAU
	aborrecimento	BOM	+eu-	MAU	MAU
	tristeza	B MAU	BOM	BOM	MAU kk

Fig.11e. Respostas dos adolescentes sobre a avaliação das representações

16.ª Sessão: Lista de tarefas a negociar com a EP

Participantes: 7 (BJ, PG, SC, PM, PJ, AT e PR).

Finalidade: Estimular a capacidade de reorganização de ideias através da escrita, bem como a escuta ativa e a comunicação interpessoal no grupo. Fomentar a coesão grupal.

Data: 17 de maio de 2017 (quarta-feira).

Recursos humanos: Adolescentes e a ES.

Recursos materiais: Folhas, canetas.

Reflexão: No início desta sessão a ES abordou o seu processo de saída. Isto porque, aquando a integração, em outubro de 2016, a ES disse aos adolescentes que, à partida, o tempo do projeto decorria até ao final do mês de maio de 2017, pelo que os adolescentes tinham imensas perguntas sobre o assunto, como por exemplo, se a “ES iria continuar para o ano letivo que vinha, ou se os avisava quando iria sair para não desaparecer, sem dizer nada”. Neste sentido, a ES esclareceu os adolescentes que caso fosse possível realizar algumas das ideias que estavam a surgir no grupo (feirão...), iria ficar por mais tempo, por forma apoiar os adolescentes no desenvolvimento destas atividades. No entanto, na eventualidade de não ser possível a sua realização a ES iria manter-se na instituição até ao dia da festa final, 2 de julho de 2017. Perante o desânimo dos adolescentes a ES relembra a importância que a presença de cada um deteve ao longo destes nove meses, afirmando que se sentia feliz e grata, por ter tido a sorte da direção lhe ter proporcionado, a possibilidade de desenvolver, com as pessoas da valência do CATL, o projeto de intervenção e educação social, e com isso os ter conhecido.

De seguida os adolescentes puseram mãos à obra, e começaram a redigir a lista de tarefas a realizar. Então escreveram as ideias para a “angariação de fundos”, estabelecendo três tarefas a realizar: o feirão, o filme e sair para vender porta a porta pela comunidade (fig.12). Aqui, foi possível observar o empenho de todo o grupo, e a forma como os adolescentes se comprometeram, querendo assinar o próprio nome nas respetivas tarefas, bem como escrever o tipo de objetos para se poder vender.

Para além disso, também se discutiu a possível programação do filme, caso a ideia tivesse luz verde, sendo necessário realiza-lo até ao final do mês de maio, por forma a poder-se enviar para empresas da comunidade, ou empresas conhecidas dos encarregados de educação, que quisessem também patrocinar, ou aceitar a venda de “produtos”!

Mais uma vez surgiu no grupo a questão acerca do dinheiro. Ou seja, os adolescentes voltaram a perguntar se o dinheiro seria distribuído por todos, mesmo os que não iam ajudar na angariação. Perante a revolta dos adolescentes, a ES esclareceu que o importante era concentrarem-se no que era necessário para a realização desta lista de tarefas. E caso eventualmente houvesse quem não quisesse participar, era um assunto a discutir mais tarde, com eles em conjunto com a EP. Alertou-se ainda, que o importante não era a obrigatoriedade de todos fazerem tudo, mas antes trabalhar-se em equipa e de juntos serem capazes de redistribuir tarefas, por forma as torná-las mais fáceis de concretizar, dando a possibilidade de cada um escolher e ficar responsável por uma dada tarefa. Assim, estariam todos a contribuir, mas de modo diferente, mas muito importante e necessário também.

Após o diálogo da ES, os adolescentes pareciam estar muito menos apreensivos e mais recetivos a estas perspetivas de participação, expressando, sorrisos dizendo: “Ah! Assim tornar-se-ia menos cansativo e imagina, enquanto uns vendiam as bolachas outros estavam no ATL a fazer mais, para não corrermos o risco de ficarmos sem *stock*...” (PG), “e até as crianças podiam trazer um ingrediente cada uma, um ovo, um bocado de farinha...distribuído por todos um bocadinho não custa tanto...também...” (PM). Deste modo parecia ter-se assim reunido um consenso e perceber que era possível arranjar vários meios/recursos na obtenção de “fundos”.

17.ª Sessão: Realização do guião para o *sketch*

Participantes: 8 (BJ, PR, ST, PG, OS, SC, SF e PR).

Finalidade: Estimular a criatividade e a espontaneidade em termos de escrita, bem como a escuta ativa e a comunicação interpessoal no grupo.

Data: 23 de maio de 2017 (terça-feira).

Recursos humanos: Adolescentes e a ES.

Recursos materiais: Folhas, canetas.

Reflexão: A 17.ª sessão foi dedicada, a pedido dos adolescentes, à construção do guião para o *sketch* (fig.13). Isto porque, foi dada “luz verde” pela professora, para a realização do filme.

Ao longo da sessão foi notório o entusiasmo dos adolescentes que resultou mesmo em alguma confusão, quando alguns deles começaram a “encenar” o filme.

Levou algum tempo até normalizar e criar um ambiente de concentração, necessário para terminar de escrever o guião, isto porque os adolescentes começaram a dizer que também queriam ser os anfitriões e aparecer à frente da câmara. Então, apontou-se na mesma folha os nomes de quem queria fazer de “apresentador”.

Já na sala de ATL a ES entrega o guião à EP, e questionou a mesma sobre se já tinha conhecimento se poderiam ou não fazer o *sketch* e o feirão. Ao que a educadora de infância afirma não ter ainda nenhuma resposta da direção face ao filme, mas no que respeita a organização do feirão aberto à comunidade, não tinham tido autorização. Então, a ES questionou se se poderia aproveitar as festas: o desfile de moda e a apresentação das AECS, que se iriam realizar, para organiza-lo. A educadora de infância respondeu que na festa de apresentação da AECS seria pouco provável, visto ser uma festa afeta a todas as valências, e por isso não ser concebível colocar uma barraca do CATL. Quanto ao desfile, seria ainda um caso a pensar, pois este já teria um custo simbólico, mas que ainda iriam pensar sobre isso, mas que depois diziam algo.

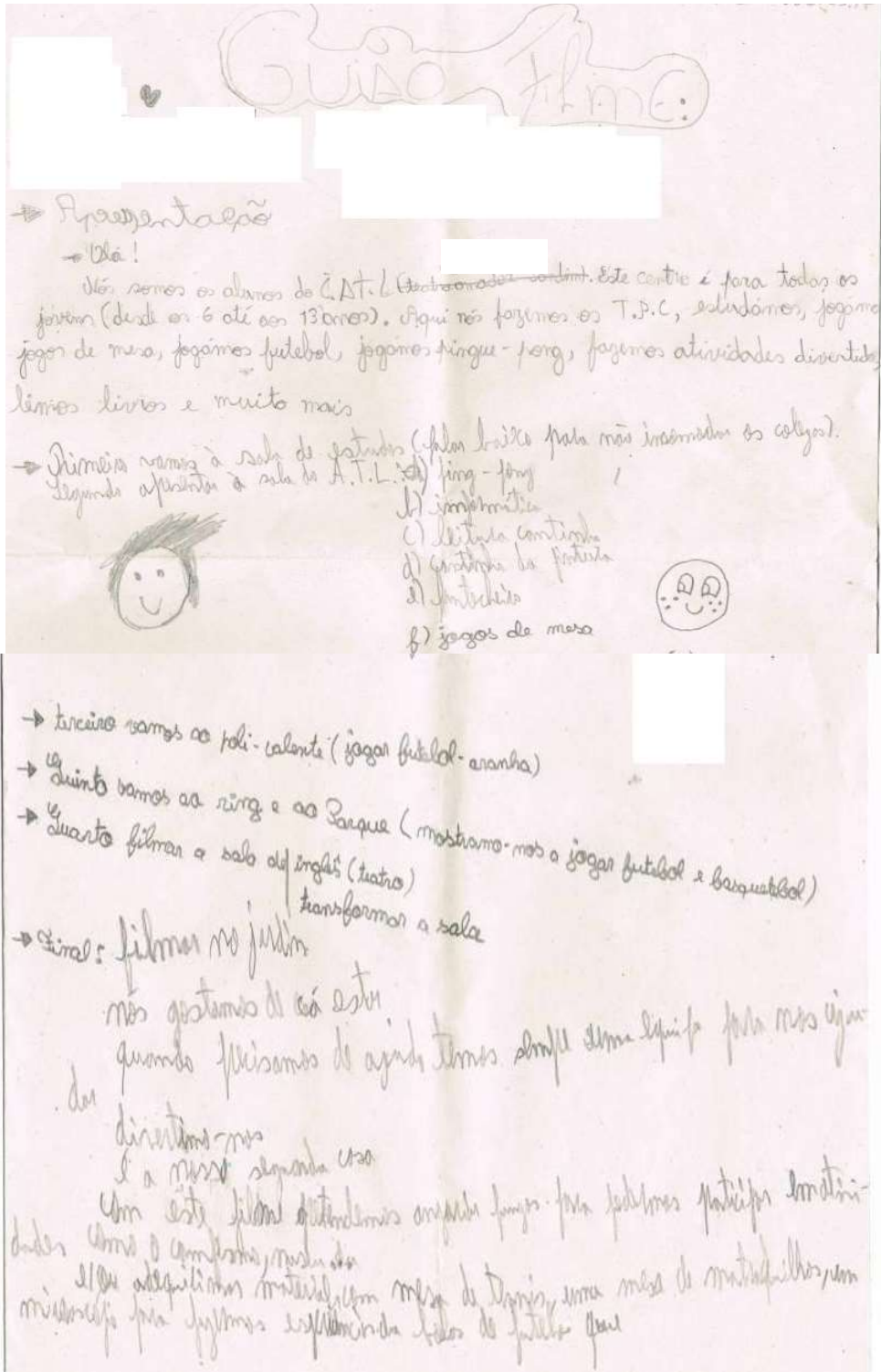


Fig.13. Guia do sketch.

18.ª Sessão: Falar nas costas

Participantes: 7 (BJ, PR, PG, PM, SF, PJ e PR).

Finalidade: Estimular a capacidade de expressar o que se pensa e o que se sente na comunicação e relação interpessoal.

Data: 30 de maio de 2017 (terça-feira).

Recursos humanos: Adolescentes e a ES.

Recursos materiais: Folhas, canetas.

Reflexão: A sessão começou por volta das 15h45 e a ES propôs aos adolescentes, o seguinte desafio: cada um teria que escrever na folha colada nas costas dos outros, exceto a sua, uma qualidade, uma característica positiva e/ou fazer uma “crítica construtiva” (fig. 14a, b, c, d).

Ao longo da sessão, foi observado que os adolescentes se sentiam ansiosos e inquietos por escreverem nas costas uns dos outros. Durante o exercício, não foi preciso orientações da ES, pois os adolescentes conseguiram organizar-se, por forma a escreverem apenas uma vez nas costas de cada um. À medida que iam terminando, os adolescentes ficavam impacientes, mas entusiasmados para descobrirem o que os seus colegas tinham escrito.

Novamente em círculo a ES pediu que cada adolescente, na sua vez começasse a ler. Após a leitura a ES questiona ao grupo se existiria algo com o qual não se identificavam ou não concordavam. Todos os adolescentes concordaram com as críticas positivas tecidas entre si. Nomeadamente, foi dito que o SF às vezes era um pouco “mau”, quando lhe perguntam algo, ou lhe pediam ajuda, mas acabava sempre por ajudar e responder ao que lhe era solicitado, tendo o mesmo concordado que já era da “sua personalidade”, como se fosse um tique. Ao PR foi-lhe dito, que deveria ter mais cuidado e medir a sua força e para, parar de estourar pacotes porque era incomodativo. Ao PM foi-lhe dito que tinha de se aborrecer menos, ser mais relaxado, moderando assim, o seu comportamento impulsivo. Quanto ao PG, este concordou que iria deixar de falar no nome da mãe do PR em tom de gozo. Ao PJ foi “aconselhado ser mais responsável”. Já o PR teria de ser “menos irritante com o seu feitio nerd” e o

BJ que deveria “deixar de dizer a palavra “Urinana” que tinha uma conotação negativa, servindo-se desta para gozar os outros.

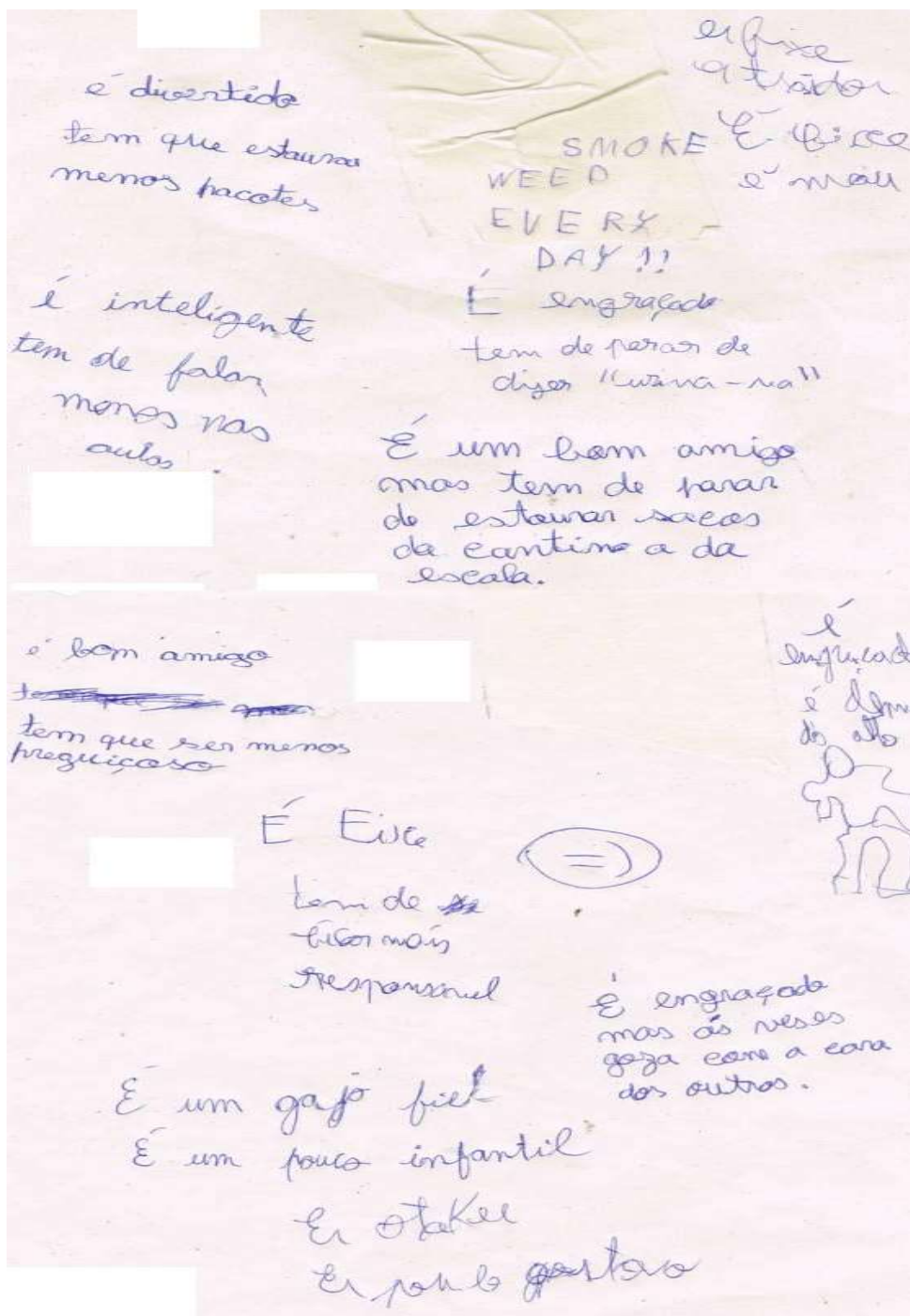


Fig. 14a. Respostas dos adolescentes no “Falar nas costas”.

É ingrata
 tem de pagar
 de chatos
 - se

É inteligente
 e não dá de fided.

É diferente
 e um bocado irritante

É amiga
 e também é
 um chato

- egotista
 - mentirosa

É boba
 É mau 😞

É engraçada

FAZ Nas Ris
 tem de
 fazer reparar

Luta bem
 É muito chato
 DA
 BORRA

É bom lutar de
 wrestling
 deve diminuir a
 fda

é simpático
 tem de melhorar as
 notas


Logo nos ris 😊

Tem de ser mais
 social e tá sempre
 a dizer "Lixa-me a
 mão sabadão!"

Fig. 14b. Respostas dos adolescentes no "Falar nas costas".



 É engraçado 😊
 É engraçado!
 É divertido
 brinca-se com
 muita facilidade
 É um grande amigo
 mas tem de parar
 de falar para tirar a mãe.
 É muito
 no fim
 do mundo

É divertido
 tem que ser
 os menos
 chatos


 É um amigo
 muito engraçado
 com o seu jeito
 de falar
 COOK
 SMOKE
 NEED
 EVERY DAY
 É muito
 engraçado e
 É
 tem de me rir
 de chatar
 É FIEL É
 ENGRAÇADO
 É CHATO
 SMOKE

Fig. 14c. Respostas dos adolescentes no “Falar nas costas”.

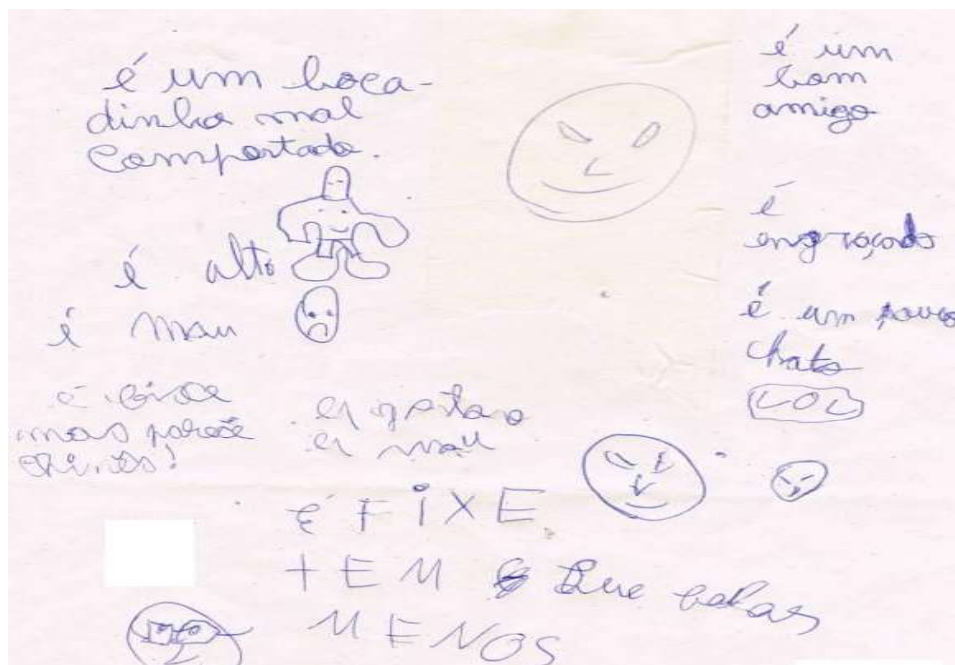


Fig. 14d. Respostas dos adolescentes no “Falar nas costas”.

19.ª Sessão: Desenha a tua mão

Participantes: 10 (BJ, CR, PR, ST, PG, SI, PM, NI, TD e PR).

Finalidade: Estimular a criatividade a partir das artes manuais. Fomentar a coesão grupal.

Data: 06 de junho de 2017 (terça-feira).

Recursos humanos: Adolescentes e a ES.

Recursos materiais: cartão, tintas de guache e cola quente.

Reflexão: Esta sessão foi bastante diferente, visto ter sido realizada com o grupo na sala do ATL. O objetivo desta sessão focou-se na realização de uns “preçários manuais” (fig. 15) para uma banca montada à porta do anfiteatro, no dia do desfile, sexta-feira dia 9 às 21h. A sessão iniciou-se por volta das 16h, tendo a ES explicado aos adolescentes que o desafio da sessão era fazer dez marcadores de preços para os

diferentes objetos que iriam ser vendidos, no dia do desfile de moda. O grupo, ao discutir ideias sobre o que poderiam ser os “preçários”, chegaram à conclusão que podiam construir algo que simbolizasse uma “marca sua”. Assim, surgiu a ideia de se fazer os moldes do feitio de suas mãos. Então, cada adolescente pegou num cartão e escolheu uma cor. Usando tintas de guache, cada um pintou a sua mão e depois encostaram a mão, fazendo pressão no respectivo cartão. Depois disto cada um recortou a mão de cartão que tinha pintado e com um pedaço de cartão colaram com cola quente, por trás, para fazer de suporte.

Esta atividade contou com a presença de três adolescentes (ST, CR e o TD) que tinham desistido de participar nas sessões, mas que ao escutarem o desafio, perguntaram se poderiam também participar. Então, a ES questiona o grupo, que os aceitou de imediato. Enquanto se entretinham a pintar as mãos, a ES questiona-lhes se estavam a gostar e se aquela tarefa lhes parecia adequada. Quase em unanimidade os adolescentes responderam afirmativamente.

Após o término da atividade, a ES questionou os adolescentes se tinham algum comentário a fazer. Ao que o ST respondeu, “foi diferente e por isso é que eu gostei”, e o PG respondeu que tinha gostado, porque estava a fazer algo construído por ele, para a festa.



Fig. 15. Os “preçários manuais” dos adolescentes.

20.ª Sessão: Avaliação das sessões de grupo

Participantes: 8 (MC, PR, PG, SI, PM, NI, SF e PR).

Finalidade: Favorecer a expressão do seu livre arbítrio, tomar consciência das necessidades e condicionalismos e da possibilidade de mudança. Favorecer a comunicação e a relação interpessoal.

Data: 12 de junho de 2017 (terça-feira).

Recursos humanos: Adolescentes e a ES.

Recursos materiais: Folhas e marcadores.

Reflexão: A sessão teve início às 15h50, finalizando às 17h. Nesta foram abordados dois assuntos importantes, um acerca da presença da ES, que se encontrava em processo de saída, e um outro, sobre a avaliação final das sessões de grupo, refletindo as aprendizagens individuais e de grupo.

Nesta fase foi importante escutar todas as questões que os adolescentes colocavam sobre a saída da ES, e responder a todos, de forma clara e concreta, não deixando espaço a incongruências e/ou dúvidas. Pois à medida que as questões dos adolescentes iam sendo respondidas, os mesmos pareciam ficar menos ansiosos e menos insatisfeitos e até menos revoltados... Nesta conversa foi-lhes comunicado que a ES se iria embora, ficando somente até ao dia da festa final, 1 de julho. Sendo que à partida não deveriam contar com a sua presença no passeio final. Facto este que originou muitas questões, visto que os adolescentes gostariam de contar com a presença da ES neste convívio.

Face a não terem mais questões sobre este assunto, a ES desafiou então os adolescentes a avaliarem as sessões do grupo, como se sentiam nele, o que foi para eles aquela experiência, far-lhes-ia sentido continuar e como avaliavam a postura da ES nas sessões. Tendo esta questionado se os adolescentes achavam se a ES tinha tornado "... este sítio e tempo mais detestável, horrível, ou em vez de disso, divertido, mais cooperativo e menos conflituoso?" Do grupo surgiu o seguinte: "...tu és mais branda, explicas as coisas e dás-nos tempo, as coisas não são feitas em stress..." (NI).

Relativamente aos aspetos positivos ou negativos, os adolescentes responderam: “...é assim, talvez isso tenha prejudicado um pouco as sessões, mas lá está, aqui, é diferente, as sessões sabes, são relaxadas, não são stressantes, há exceção quando nos portamos mal, escondemo-nos no armário e tal...” (SI).

Ao longo da discussão, o grupo aceitou escrever em conjunto numa folha (fig.16a, b, c, d.) a sua opinião relativamente ao que tinham sido para eles as sessões de grupo. Nomeadamente: 1) “senti motivado e com interesse para participar; 2) adotei um papel ativo e participativo; 3) consegui expor a minha opinião; 4) consegui relacionar-me com os outros de forma altruísta e solidária; 5) consegui reduzir situações de conflito, nas interações que estabeleço com os outros; 6) consegui ser criativo e espontâneo; 8) senti que o grupo permitia um ambiente à aprendizagem mútua e à reflexão-crítica; 9) fui demonstrando interesse nos problemas e necessidades reveladas; 10) valorizou-se as ideias e propostas dos adolescentes; e, 11) promoveu-se a coesão grupal e o sentimento de pertença.” Relativamente às respostas dos adolescentes, algumas foram semelhantes, outras díspares. Exemplo disso prendeu-se com o tema das intenções e expectativas que cada um tinha em relação aquele espaço, e que foram ou não alcançadas, i.e., conseguirem conhecer-se melhor, de fortificar as relações de amizade. Aqui o grupo respondeu afirmativamente, à exceção do PR (o adolescente mais velho do CATL, 14 anos), que respondeu continuar com a mesma perspetiva e de não ter conseguido fazer amizades. Tendo originado um momento de discussão acesa, pois o grupo discordava acerca da sua perspetiva, pois sentiam-no como amigo. De seguida, abordou-se o que cada um pensava acerca de “o que é ser amigo de alguém, o que implicava fazer ou ter uma amizade”. Assunto este, deveras importante para o PR, pois no final o próprio admitiu que com a sua postura também não ajudava no processo. Tendo este refletido e expressado ainda, que precisava de ser mais ativo e estar mais “aberto aos outros”, pois intimidava-se e retraía-se perante pessoas e circunstâncias diferentes e novas para si, e que ao conversar com os colegas se apercebeu que também não era fácil para os outros aproximarem-se de si, mas que não poderíamos fazer disso um “bicho papão”, comprometendo-se que seria um desafio que teria de ultrapassar.

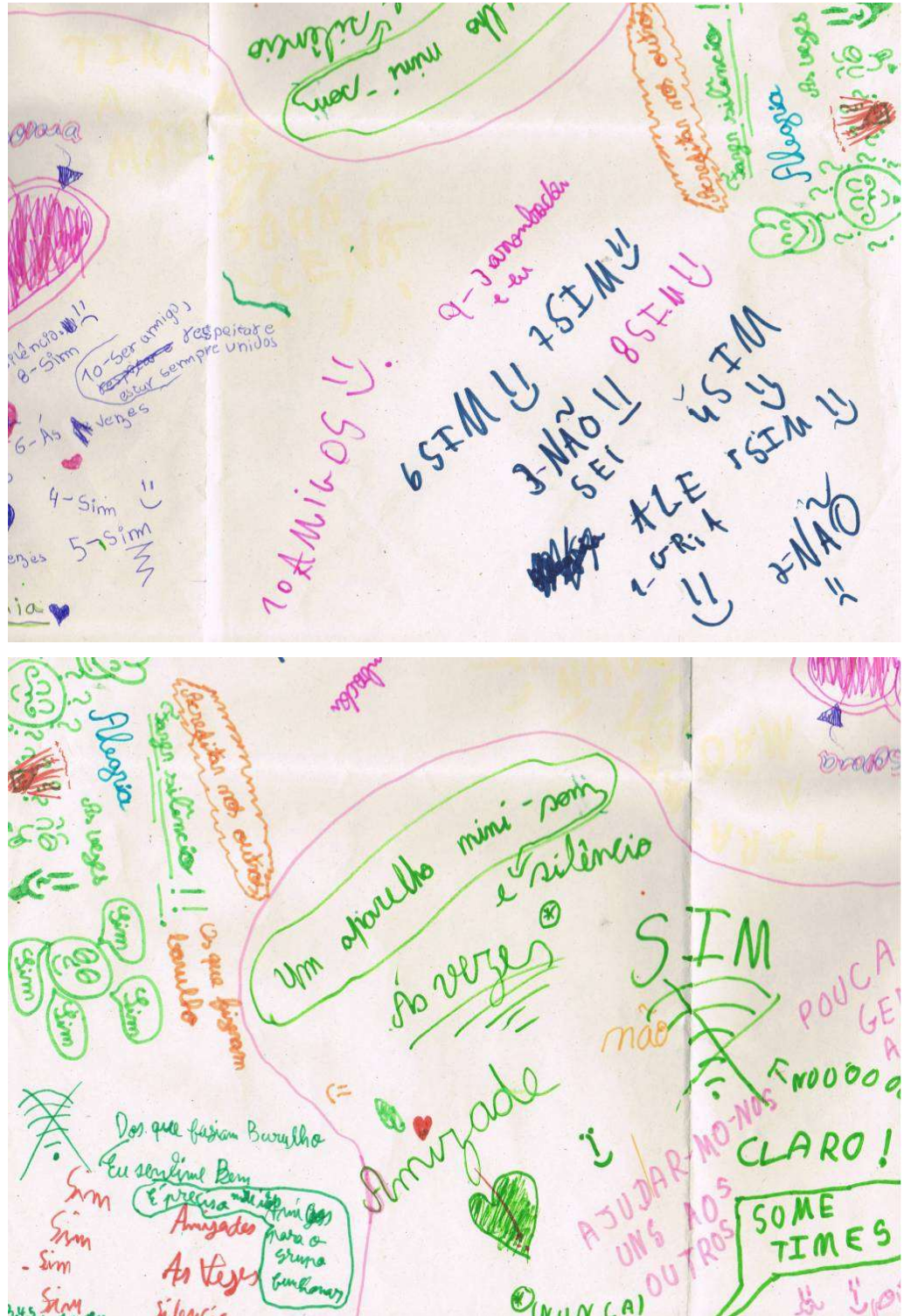


Fig. 16b. Respostas dos adolescentes sobre a Avaliação das sessões de grupo.

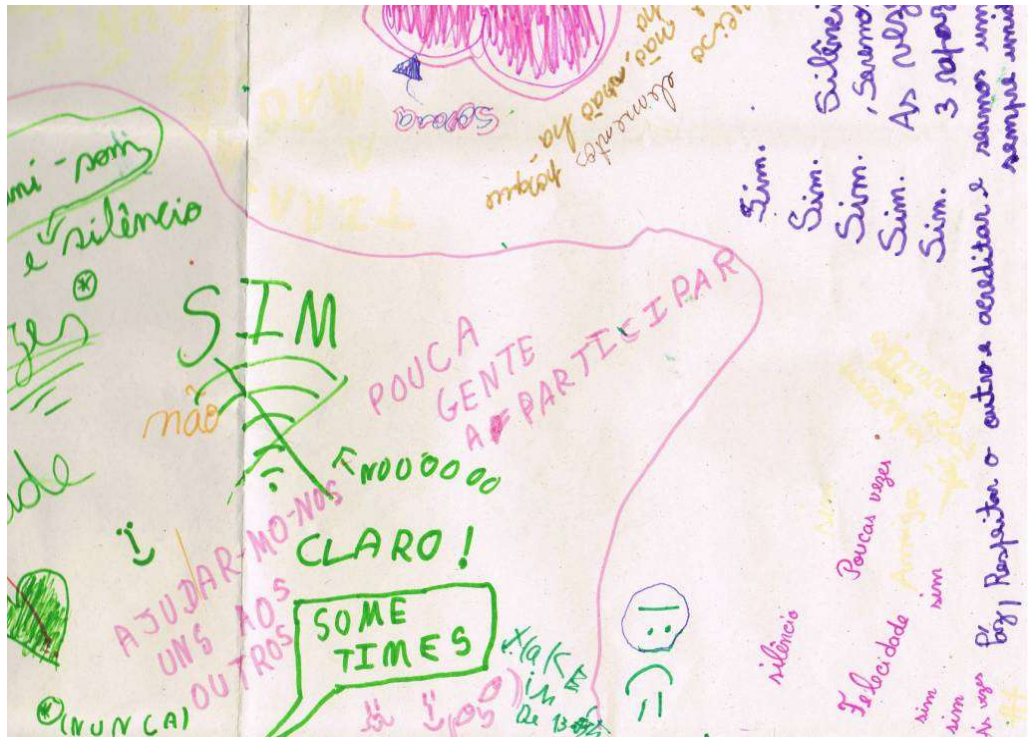


Fig. 16c. Respostas dos adolescentes sobre a Avaliação das sessões de grupo.

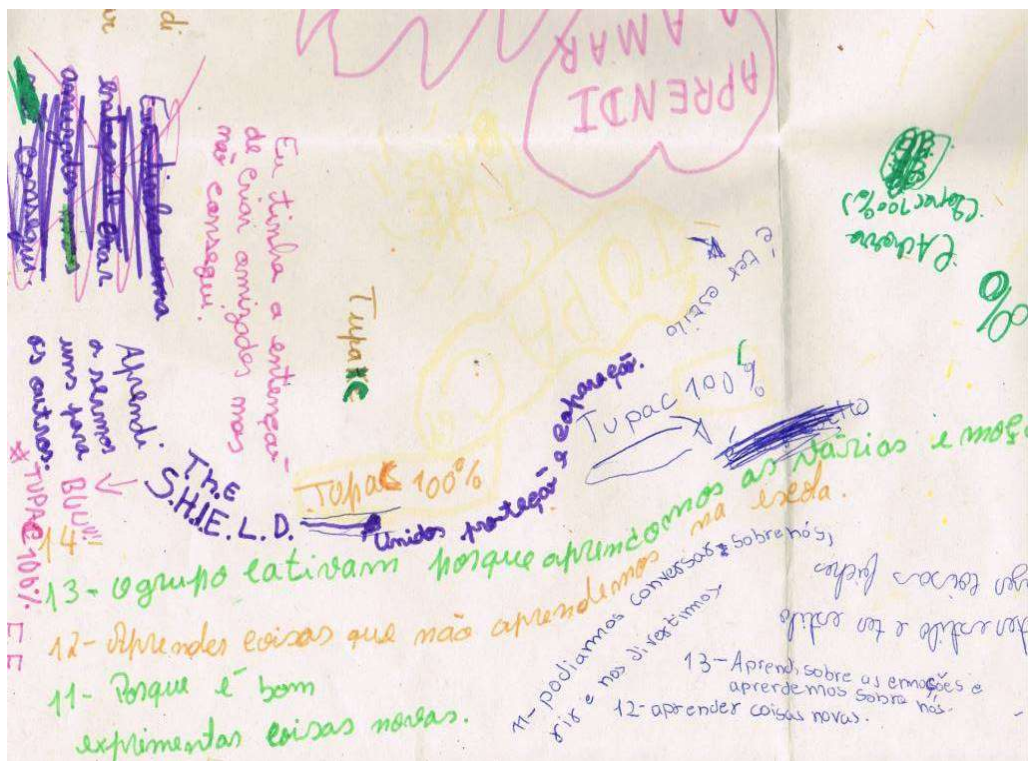


Fig. 16d. Respostas dos adolescentes sobre a Avaliação das sessões de grupo.

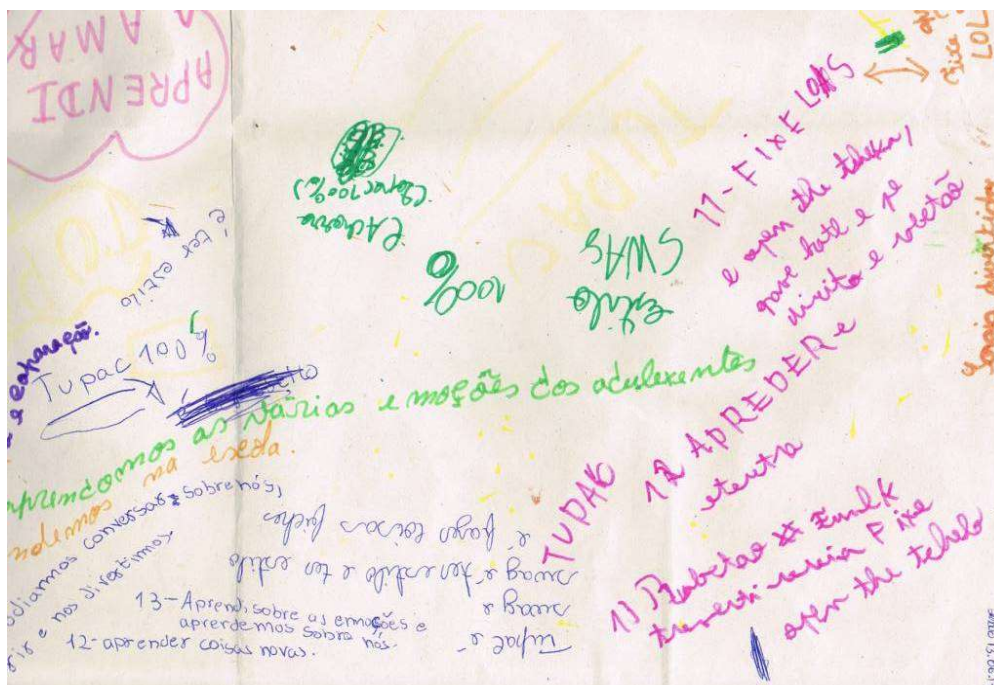


Fig. 16e. Respostas dos adolescentes sobre a Avaliação das sessões de grupo.

21.ª Sessão: Escultura a música que escutas

Participantes: 8 (PR, PG, CR, SH, PM, SF, PJ e PR).

Finalidade: Estimular a criatividade e o sentido de pertença ao grupo.

Data: 20 de junho de 2017 (terça-feira).

Recursos humanos: Adolescentes e a ES.

Recursos materiais: Computador, colunas e youtube (Wi-Fi).

Reflexão: A sessão iniciou por volta das 15h30 com comentários por parte dos adolescentes sobre a visita aos estúdios da RTP. Neste sentido a ES questionou-os se tinham gostado ou não, o que tinha sido mais significativo e se gostaram do que aprenderam. Os adolescentes foram ainda questionados, pela ES sobre o facto de a visita ter ou não despoletado neles, a curiosidade de puderem ser jornalistas, ou outros carreiras profissionais ligadas ao mundo artístico televisivo e como se sentiam

por terem aparecido no programa Praça de Alegria? Todos pareciam deslumbrados, expressando a sua alegria, gabando-se de terem aparecido na televisão: “...vou ficar famoso, apareci na televisão” (CR). Porém alguns só ficaram contentes com a visita aos bastidores, tendo ficado um pouco frustrados por terem que estar sentados num programa, com o qual não se identificam, sem fazer nada, afirmando: “...foi chato, não se fez nada, não gostei, só gostei antes de ir visitar lá trás, o programa foi uma seca...” (PM). A ES questionou-os como tinha sido a seleção de alguns dos adolescentes para aparecerem na televisão e outros não. Os adolescentes responderam que os mandaram sentar ali, “e nós fomos sentando” (PM). Outros preferiram não aparecer, tendo-se deixado ficar para trás.


De seguida como já não havia mais comentários acerca do assunto, a ES explicou aos adolescentes o desafio da última sessão. Os adolescentes tinham que interpretar vários estilos de música. Primeiro, cada um dos adolescentes escutava a música, e quando esta terminasse os adolescentes tinham que fazer uma estátua de grupo, representando o que o estilo de música os fazia sentir. Importa referir, que o recurso à música tinha fundamento, não só pelo facto de ser um aspeto preferido dos adolescentes, mas de forma a poderem explorar a sua criatividade e espontaneidade, expressando corporalmente, em diversos estilos musicais (rap, fado, jazz, rock, metálica, pop, entre outros) para além do *funk*, estilo este predileto dos adolescentes.

Devido a não se ter rede *wi-fi* (internet), o grupo teve que sair sala de informática, tendo-se dirigido para a sala de estudo. Pelo facto de se ter que mudar de sala, os adolescentes ficaram muito agitados, tendo levado algum tempo a se concentrarem ao desafio proposto. A ES explicou aos adolescentes que a sessão seria última, e era uma forma da ES se despedir de alguns dos adolescentes que não vinham na pausa letiva de verão. Todo o grupo, em unanimidade, quis continuar, terminando com as palhaçadas. No entanto, propuseram algo, ou seja, se haveria a possibilidade de a ES colocar músicas que eles também gostassem para fazer o mesmo exercício, através da estátua. Então, de forma negociada, a ES colocou uma música que cada adolescente gostava, de forma intercalada com outros estilos musicais. Tendo a sessão decorrido de forma positiva e com uma participação bastante ativa por parte dos adolescentes.

No final da sessão, na parte dos comentários, foi questionado como se tinham sentido, se tinha sido difícil, se tinham gostado ou não, porque é que inicialmente não estava a funcionar e o que foi preciso fazer para correr melhor... Os adolescentes explicaram que, pelo facto de não se identificarem com os estilos de música, não se sentiam motivados, pois estes não iam ao encontro dos seus gostos. Neste sentido, a ES esclareceu que o objetivo desta sessão era tomarem conhecimento de outros estilos musicais para além dos que conheciam. Foi importante para a ES ter compreendido que os adolescentes se divertiram ao som de vários estilos de música, tendo segundo eles, “curtido” o som que provinha de um remix da “Primavera” de Vivaldi, e que a estátua deles foi a de imitar um maestro com a sua orquestra, onde todos se fizeram passar pelos dois papéis e todos se enquadravam de forma muito sincronizada. Ou de terem gostado de dançar “Um dia de folga”, um estilo de fado corrido de Ana Moura, quando todos levantaram os braços e pareciam estar a dançar o malhão em roda uns nos outros, em forma de desafio. Ou quando todos começaram a tocar guitarra ao som do Freddie Mercury, na música “We will rock you”, em que foram buscar cadeiras e colocaram a perna em cima delas e abanar as cabeças em estilo roqueiro, expressando “somos o Tim dos Xutos e Pontapés” (CR).

A ES destaca o facto de os próprios adolescentes se terem apercebido que afinal também sabem apreciar e/ou gostar de outros estilos de música, quando têm a possibilidade de conhecer e experienciar algo de diferente, sem ser mais do mesmo. Também com eles, a ES refletiu, o facto de não ter tido em consideração, inicialmente o estilo deles, negligenciado os seus gostos e interesses, fazendo com que ficassem revoltados e frustrados pelos seus gostos não serem respeitados. Tendo a ES provocado nos adolescentes, um sentimento de desinteresse e alienação, levando a que os mesmos se desmotivassem em participar. No entanto, quando os adolescentes propuseram alternativas e estas foram negociadas, todos saíram a ganhar, todos adquiriram conhecimento de novos estilos de música e se capacitaram que é possível gostar e/ou aprender a gostar de algo que nos é desconhecido, quando parte de nós está predisposto a isso. Sem mais nenhum comentário sobre o desafio ou sobre o término do grupo, a sessão terminou por volta das 16h25.

Apêndice J – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

 Mestrado em Educação e Intervenção Social
Especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco – 2.º ano

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmo./ma. Sr./Sr.a Encarregado/a de Educação,

Sou Educadora Social e, no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social - Especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco, da Escola Superior de Educação do Porto, encontro-me no Centro de Atividades dos Tempos-Livres, a desenvolver um projeto de intervenção social.

O principal objetivo do projeto será compreender e promover, através do uso da metodologia de Investigação-Ação Participativa, o desenvolvimento de competências de autonomia e de interação social nos adolescentes. Deste modo forma-se um grupo de ensino-aprendizagem, com os adolescentes, cujas sessões têm lugar, uma vez por semana, na sala 4 (computadores), às terças-feiras, a partir das 17h00 até às 17h40, durante os meses de fevereiro a junho/julho de 2017, bem como o acompanhamento dos mesmos em diversos outros momentos, nas atividades do CatI.

Ao longo deste processo, poderão ser abordados aspetos diversos típicos do período adolescência.

Este trabalho é autorizado e acompanhado pela Equipa Pedagógica. Se forem efetuadas gravações em áudio ou se for feito o registo fotográfico das atividades, os nomes e os rostos dos adolescentes não serão divulgados. Preferencialmente, irão usar-se registos escritos, para conhecer a opinião dos adolescentes relativamente aos assuntos em estudo e às atividades. Solicita-se a sua autorização, para que o seu educando participe neste projeto.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a confidencialidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Educadora Social,
Soraia L. Santos

Autorização

Eu,....., Encarregado de Educação do Educando, autorizo que o meu Educando participe no Projeto. Além disso, autorizo também que a Educadora Social Soraia L. Santos grave em áudio e fotografe o meu Educando, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data: .../.../2017 (Assinatura do Encarregado de Educação)

Soraia L. Santos – Projeto 2016/2017

Apêndice K – Interações no quotidiano (ação II)

Em diálogo com a EP

Participantes: Professora, Educadora de Infância e a ES

Finalidade: Valorizar a comunicação interpessoal e a participação colaborativa.

Data: 1 de março de 2017 (quarta-feira).

Reflexão: Era o último dia de férias de carnaval e as crianças e os adolescentes, encontravam-se a brincar pelas diferentes áreas temáticas, na sala do ATL, sendo supervisionados pela professora. Face à professora se encontrar sozinha, e a iniciar a reorganização de tarefas, para se realizar a prenda para o dia do Pai, a ES questiona se precisaria de ajuda, tendo a mesma aceitado. Então, ambas começaram a organizar por nomes os vários materiais que seriam necessários para que cada criança e adolescente pudesse construir a prenda para o dia do Pai. Nesse instante, chegaram a educadora de infância e a ajudante de ação educativa I.

Enquanto a ajudante de ação educativa I desceu com as crianças e adolescentes para os espaços exteriores até à hora do lanche, a ES optou por ficar na sala de ATL, com a professora e a educadora de infância, pois tinha o intuito de conversar com elas sobre alguns aspetos, nomeadamente, procurar estratégias por forma a dar resposta aos respetivos objetivos (gerais e específicos) traçados.

Durante este diálogo, pretendeu-se descobrir soluções por forma a tentar equilibrar os dias mais sobrecarregados, com os dias que proporcionavam mais tempo livre, e eventualmente descobrir um outro horário para as sessões de grupo, visto que o horário escolhido mesmo que negociado com os adolescentes tinha coincidido com o dia da semana mais preenchido (terças-feiras). Visto não ter sido possível alterar a hora das sessões, nem os horários das AECS, a solução passou por conceder mais tempo livre quando os adolescentes chegassem ao CATL. Assim, ao contrário do que acontecia anteriormente, acordou-se que, quando os adolescentes chegassem ao

CATL, ao invés de irem diretamente para a sala de estudo (à exceção dos adolescentes que quisessem manter esse desejo), podiam passar algum tempo na sala do ATL ou nos espaços exteriores, por forma a relaxarem um pouco, antes da realização dos TDC e estudo, até a professora ou a educadora de infância chegarem (15 ou 30 minutos). Isto porque os adolescentes afirmavam precisar de algum tempo para “descarregar baterias, pois temos muita energia” (SH). Ao que a professora e a educadora de infância depois de refletirem sobre o assunto, consentiram, pois possibilitava também a que, quer a professora, quer a educadora de infância estivessem mais disponíveis para os adolescentes que necessitassem de um apoio mais individual, pois enquanto uns permaneciam uns minutos mais a brincar ou a jogar, estas profissionais davam um apoio mais ajustado e específico.

Outro aspeto abordado com a professora e a educadora de infância teve a ver com o tipo de saídas, que já poderiam ser planeadas, mediante o desenvolvimento das ações. Aqui, a ES partilhou a ideia de se contactar com os responsáveis da direção da equipa profissional de futebol que treina num estádio perto do CS, visto que os adolescentes tinham comentado que gostariam de assistir a um treino e falar com os seus jogadores de futebol preferidos. Sendo que para isso, a ES pretendia que fossem os próprios adolescentes a escrever por correio eletrónico ou fazer uma carta, à respetiva direção da entidade desportiva, colocando os próprios a organizar o evento, sempre com supervisão da EP, e assim, poderem usufruir de um momento com os seus jogadores prediletos. Aqui, a professora e a educadora de infância, apesar de terem achado a ideia interessante, relativamente a serem os adolescentes a redigir a carta, que iria no sentido de pedir aos responsáveis que organizassem a visita enquanto prática pedagógica, podendo debater-se temáticas, como a amizade, a importância de se trabalhar em equipa, a coesão grupal, a solidariedade, a interajuda, o cooperativismo e o respeito mútuo; comentaram, no entanto, que esta ideia não era nova, sendo que todos os anos as mesmas profissionais tentavam que este mesmo pedido fosse correspondido, mas que até ao momento, não tinha havido uma resposta positiva.

Perante as contrariedades de se organizar uma saída, com o mínimo de custos financeiros, a ES sugeriu ainda, que a entrada no museu do Vinho do Porto na Alfândega não tinha custos, e a forma como organizam era através de atividades lúdicas, indo assim ao encontro das ideias das profissionais em organizar-se algo que promovesse junto dos adolescentes conhecimentos, mas de forma lúdica, sem com isso descurar e incentivar a participação da EP. Para além disso, a ES aproveitou para pedir se verificavam o preço para aos adolescentes andarem de barco, algo que ainda não tinham feito, e que tinham mencionado à ES que gostariam de experimentar. A professora e a educadora de infância disseram então, que iriam transmitir estas ideias à DTCP, e caso a mesma concordasse, seria a própria instituição a proceder os contactos.

Antes de terminar a conversa, a ES questionou a professora e a educadora de infância se saberiam porventura, se as empresas da comunidade que rodeiam o CS costumavam ser recetivas no que respeita aos “patrocínios”? Ao que ambas responderam à ES que por norma existia muito pouca flexibilidade.

Após este diálogo com a professora e a educadora de infância, a ES considerou ser pertinente levar para as sessões estas necessidades, no sentido de discutir ideias, para planear e organizar estratégias que fomentassem interações frutuosas com a própria comunidade, de modo a que simultaneamente envolvidos enquanto cidadãos mais participativos, talvez se conseguisse captar recursos, que poderiam auxiliar a sustentar o CATL, conseguindo-se também, assim, ir ao encontro do OG.3.

Posto isto, considerou-se este diálogo como uma estratégia de mediação entre os adolescentes e a equipa técnica, uma vez que procurou-se negociar a organização do tempo dedicado ao estudo, de modo a valorizar e a rentabilizar o tempo livre dos adolescentes, valorizar os interesses dos adolescentes, abrindo caminho para que fossem ouvidos as suas preferências, e, ainda, apoiar a EP na resposta a necessidades que identificavam relativamente a atividades a desenvolver no CATL.

Visita ao museu do vinho do Porto

Participantes: DTCP, EP, 25 crianças e 17 adolescentes e a ES

Finalidade: Estimular o conhecimento através do lúdico-pedagógico. Favorecer o sentimento de pertença, coesão grupal e o sentido de responsabilidade e de cooperação.

Data: 07 de abril de 2017 (sexta-feira).

Reflexão: Por volta das 9h15 a professora mandou reunir em grande grupo, e estando todos sentados no chão, começou a dar algumas orientações e indicações acerca do que se iria passar durante o passeio ao museu do vinho do Porto na Alfândega (fig. 17). Depois a professora e a ES distribuíram os bonés. Entretanto chegaram a DTCP, e os restantes elementos da EP. Antes de nos sentarmos nas carrinhas, a professora alertou que, como iríamos caminhar pela cidade do Porto, quer as crianças, quer os adolescentes teriam que se formar em pares. Tendo a professora “atribuído” a cada adolescente uma criança, para que ambos pudessem adotar uma postura de corporativismo e de responsabilidade, tornando-se como um exemplo, bem como inculcar o espírito de ajuda. Isto porque, se tornava um pouco difícil para cinco adultos orientarem 42 elementos, uma vez que existiam mais crianças do que adolescentes, e procurando valorizar a ajuda dos pares. A professora, a ajudante de ação educativa II e a ES foram no autocarro com crianças, enquanto a DTCP e a educadora de infância foram com os adolescentes na carrinha.

Tendo chegado ao museu por volta das 10h30, um pouco antes da hora marcada, teve que se aguardar por alguns momentos à entrada. Como o grupo era bastante extenso, segundo os responsáveis do museu, foi necessário dividi-lo. Apesar de a ES estar a desenvolver o projeto com os adolescentes, durante a visita, permaneceu no grupo das crianças e não no grupo dos adolescentes, desse modo, não conseguiu reunir informações durante a visita.

Enquanto o grupo de adolescentes foi conhecendo a exposição, as crianças, as profissionais (professora e a ajudante de ação educativa II) e ES foram para uma sala envidraçada. Aqui a guia responsável pela visita que nos recebeu convidou-nos a

participar numa atividade. Após estarmos sentados em cadeiras confortáveis de madeira, formaram-se duas equipas, divididas de forma semelhante. O jogo denominado por “Glória” consistiu em que cada elemento da respetiva equipa fizesse rebolar um dado almofadado de 50 cm³, por forma a poder fazer mover o seu respetivo barco, pelo mapa iniciando na casa 38, onde nascia o rio Douro em Espanha, até ao início, a casa 1 designada como a Foz do Porto.

Com esta atividade foi possível às crianças acederem a novos conhecimentos acerca do rio Douro, das vindimas e da história do vinho do Porto, através de uma comunicação lúdica, divertida e informal, bem como breve, clara e muito acessível, e que tinha em conta as habilitações escolares das crianças, pois os desafios colocados foram expressos quer por imagens, enigmas, charadas ou em forma de jogo, algo que os deixou muito mais atentos, por despertar a sua curiosidade. Foi importante que ao longo do jogo, as duas equipas estivessem em bastante interação e motivadas em querer responder e participar ativamente. O mesmo aconteceu depois, durante a visita à exposição onde as crianças ficavam bastante entusiasmadas em responder às perguntas que a guia responsável fazia e pelo facto de nunca terem visto e tocado em pipas maiores que elas.

Terminada a visita por volta das 12h iniciamos uma caminhada desde a Alfândega do Porto até ao Cais de Gaia. Ao passearmos pela Ribeira do Porto, a ES pôde já acompanhar de perto os adolescentes, tendo a mesma aproveitado para lhes fazer questões acerca da visita. Segundo os seus discursos, a ES percebeu que se tinham comportado de forma positiva, diziam que tinha sido importante, pois aprenderam bastantes coisas e gostaram da guia que estava com eles, considerando “ter sido fixe, respondia a tudo o que lhe perguntava” (ST). Para além do que nunca tinham visitado este museu e que tinham gostado de ver e de tocar em pipas maiores que eles. Ao longo do percurso até à outra margem do rio, algo que a maioria nunca tinha feito, foi importante para a ES escutar os seus diálogos quando, por exemplo, se passou pelo Museu dos Descobrimentos, onde muitos dos adolescentes, comentaram já terem lá estado, através de um a visita promovida pela escola e como tal começaram todos excitados a exclamar “Olha, já estive ali é fixe...” (SI). Tendo os mesmos sido

questionados pela ES: “e o que é que viste lá?” Estes responderam: “...piratas, barcos, todos vestidos de esquisitos! É fixe tens que ir lá!” (PG). Outro momento hilariante e divertido foi quando, adolescentes e crianças começaram a cantar, todos juntos em coro: “Olé, Porto Olé, nós somos a tua Voz...”. E por onde passavam as pessoas olhavam sorrindo, outras acenavam, e até tivemos alguns turistas que tentavam também cantar com eles!

Quando nos encontrávamos já perto da ponte D. Luís I, era visível o cansaço de todos. Daí que, logo que passamos a ponte, no lado da Gaia paramos no espaço a seguir à ponte, onde tinha alguns bancos, e onde paramos para almoçar, por 1h30m. Durante o almoço, quer as crianças, quer os adolescentes, trocavam e partilhavam entre si os seus almoços. Depois disso, cada um arrumou a sua mochila, e estiveram ainda a mirar o rio e as tainhas, e depois pediu-se a um turista para que tirasse uma foto de todo o grupo.

Depois do almoço, e até chegar o transporte por volta das 15h30, quer as crianças, quer os adolescentes, estiveram a brincar num parque infantil com outras crianças que também lá estavam no Cais de Gaia, mesmo em frente ao rio por baixo do teleférico. Enquanto se fazia tempo, e pelo facto de não ter sido possível conciliar com a viagem de barco pelo rio, a ES aproveitou para obter informações junto de um quiosque representado por uma entidade de barcos, que faziam viagens às pontes, tendo sido esclarecida, que em questões de preço para grupos, rondava os 3€. Ao arrecadar esta mesma informação, a ES foi de seguida transmitir à EP, caso quisessem para as férias de verão contactar, podendo ser a mesma organizada de manhã e depois passar-se a tarde no parque da Lavandeira, algo que ainda alguns dos adolescentes e crianças do CATL desconheciam. Durante o percurso até ao CATL, foi perceptível ter sido um dia diferente e divertido e segundo discursos dos adolescentes, “inesquecível, porque nunca tinham passado a ponte a pé” (SF), “porque tinham brincado num sítio diferente e viram barcos enormes” (PG), “não é todos os dias que toco numa pipa gigante” (OS).



Fig. 17. Visita ao museu do Vinho do Porto.

Apêndice L – Desfile de moda

Participantes: DTCP, a professora, ES e 19 adolescentes (CR, MC, OS, SI, PR, SH, PG, PF, CR, ST, BJ, MJ, NI, PM, TD, SF, SC, PC e o PR).

Finalidade: Facilitar a comunicação e a relação interpessoal no grupo. Estimular a coesão grupal.

Data: 17 de março de 2017 (sexta-feira).

Reflexão: Neste dia, por volta das 15h15, realizou-se uma sessão de meditação. Durante esta sessão, a confusão instalada fez com que a DTCP não seguisse a planificação prévia, segundo a qual pretendia, primeiro, realizar um exercício acerca da gestão das emoções e, segundo, contar um conto, terminando a sessão com a criação de um livro de elogios.

Como alguns adolescentes estavam irrequietos (PM, BJ, TD e CR), a DTCP começou por abordar o tema das emoções, i.e., como as poderíamos compreender e gerir. Comentou que muitas vezes evidenciamos mais as emoções de conotação negativa do que positiva, tendo referido que, todos os dias, quando nos levantamos, devemos esforçar-nos e pensar de modo mais positivo, olhando-nos e dizendo para o espelho: “que hoje o dia será um bom dia”. Isto porque, segundo a DTCP: “quando saímos de casa com espírito mais alegre e de bem com a vida, o que de menos bom ocorrer durante o dia tenderá a ser menos penoso de se encarar”. Caso contrário, se “sairmos de casa, todos amuados e descontentes da vida, a forma como iremos encarar o que nos vai acontecendo ao longo do dia, tenderá a ser mais insuportável, causando assim um maior stresse e angústia”.

Tendo todos permanecido em roda e depois da realização de exercícios de respiração (expirar e inspirar de modo profundo e relaxado), a DTCP distribuiu um conjunto de post-its (amarelos, rosas, verdes e azuis), cuja cor era escolhida por cada um. Depois retirou-se de um pequeno saco a palavra “vida” (existiam outras palavras como, a motivação, visão, a felicidade, a alegria, entre outras). Nesta fase a DTCP perguntou ao SH o que é que a mesma o fazia sentir, ao que o SH responde ser uma

palavra “especial”. Depois a DTCP questionou a quem estava a seguir, o PM, o que significava a palavra “especial” para ele, e o PM respondeu que significava “família”. E assim todos os adolescentes, a professora e a ES participaram no exercício. No final a DTCP fez uma pequena reflexão sobre a palavra “vida”, demonstrando que afinal, se pensarmos bem, a “vida” transmite emoções positivas, mais do que negativas.

Devido ao constante burburinho, durante o exercício e por ser interrompida por diversas vezes, estando a DTCP, constantemente a advertir os adolescentes, a mesma decidiu dar por terminada a sessão. Tendo referido que se sentia “triste e desanimada” por não poder continuar a sessão por causa de uma meia dúzia de adolescentes que não conseguiam respeitar os colegas. Mediante esta situação, a DTCP determinou que, a partir daquele momento, quem não quisesse frequentar as sessões de meditação teria que ficar na sala de estudo a fazer os TDC’s ou a estudar, durante o período que estivesse a decorrer a sessão.

No final da sessão, a DTCP falou ainda sobre uma lenda chinesa que diz “que dentro de nós moram dois lobos: um bom e um mau. Qual dos dois morria primeiro?”. Foi interessante para a ES perceber que a maioria dos adolescentes responderam que “o lobo bom” prevalecia sobre o “lobo mau”. Ao que a DTCP respondeu que, “na maior parte das vezes e ao longo das nossas vidas alimentamos mais rapidamente o nosso lobo mau, do que o lobo bom”. Afirmou também que “todos aqueles que conseguem refletir nas suas ações, tentando perceber o que está menos bem, tendem a tornar-se mais conscientes dos seus erros, e assim, poderem conseguir corrigi-los de forma a alimentar o lobo bom”. A DTCP alertou para o facto de que “deveríamos ter cuidado com os nossos comportamentos, e como estes têm consequências que podem ser boas ou más, e que dependendo das nossas ações podemos sofrer ou progredir nas nossas vidas, sendo cada um de nós responsável, por esse papel”.

Depois do término da sessão de meditação os adolescentes foram para o campo de futebol lanchar. Enquanto isso, foi importante o diálogo que a ES manteve com a DTCP, visto ter-se comentado acerca do MJ e do mesmo manter uma constante postura de desagrado e de descontentamento em tudo que realizava no CATL, à exceção de jogar futebol. Tendo sido importante para a ES compreender, este comportamento do MJ,

que revelava “uma constante postura de mal-estar, sempre zangado e frustrado”, para que ao interagir, tentasse conseguir perceber o que o deixava neste estado. Contudo a ES questionou à DTCP se tinha conhecimento do porquê deste comportamento do MJ, ao que a DTCP responde que iria tentar falar com os encarregados de educação, visto que antes o MJ não evidenciava este tipo de comportamentos.

Apêndice M – Um dia na sessão de meditação

Participantes: Crianças, Adolescentes, EP, Encarregados de Educação e a ES.

Finalidade: Estimular a relação interpessoal. Favorecer momentos de partilha e o convívio saudável.

Data: 09 de junho de 2017 (sexta-feira).

Recursos materiais: Anfiteatro e roupas para o desfile.

Reflexão: Durante a tarde, os ensaios para o desfile de moda com os adolescentes aconteceram por volta das 15h. Depois do lanche e com o regresso das crianças da escola, voltaram-se a realizar ensaios por volta das 17h.

Quando a ES chegou ao anfiteatro, por volta das 20h45, percebeu, que já havia crianças e adolescentes que se preparavam nos bastidores, com as roupas dispensadas por uma loja de vestuário local, para o desfile, tendo ficado à porta do anfiteatro com a ajudante de ação educativa II a cobrar os bilhetes de 1€, por cada adulto. Tentando simultaneamente vender os brindes da banquinha (ideia sugerida pelos adolescentes), à medida que as pessoas iam entrando. Por volta das 21h chega a ajudante de ação educativa I, que substitui a anterior, visto que a mesma tinha ficado responsável de dirigir a cabine do som.

O desfile começou por volta das 21h30 demorando essencialmente meia hora. Foi perceptível para a ES o nervosismo de algumas crianças e adolescentes e a descontração de outros. Após as crianças e os adolescentes terem terminado de desfilarem, o

encarregado de educação do adolescente OS, deu uma atuação a convite da EP, algo que já tinha sucedido no ano passado, sendo que o mesmo cantou cinco músicas.

Após a atuação anterior, foi a vez de sete encarregados de educação, dos adolescentes: BJ, SI, PR e das crianças: ST, SC, NT, PR, apresentaram com uma pequena encenação, de 30 minutos, designada por “A lição do Tonecas”. Que também foi bastante aplaudida tendo a mesma, provocado numerosas gargalhadas.

Relativamente à venda de objetos, talvez por ser a primeira vez que se realizava durante o desfile, não surtiu o efeito esperado.

NM