



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

O presente Relatório aparenta ser constituído por palavras e frases, mas, na verdade, ele é feito de muitas pessoas e vivências. Pessoas essas que permitiram “abrir portas” para diferentes saberes, conhecimentos e realidades e que potenciaram um processo de autorregulação constante. O projeto em evidência iniciou de um convite bidirecional entre os agentes da ação, convidando-os para a minha realidade, enquanto embarcava na realidade das crianças e profissionais da “Eu, criança”. Para mim, ser Educadora Social é um grande privilégio e uma grande paixão, contudo não me posso esquecer de todas as pessoas que me acompanharam nesta jornada que procurou incansavelmente ser “de pessoas para pessoas”. Pois, se me esquecesse disso, esquecer-me-ia do mais essencial.

**A cada criança acolhida na “Eu, criança”,** que tanto me ensinaram e estiveram sempre disponíveis para me receber nos seus mundos.

**A cada profissional da “Eu, criança”,** que tantas vezes criaram oportunidades para refletir sobre as minhas práticas e por me terem confiado questões tão pessoais e complexas.

**À “Eu, criança”,** que me permitiu aceder ao seu espaço físico e aos seus recursos, mas também às pessoas incríveis que lá se encontram.

**À minha orientadora,** Professora Doutora Sílvia Barros, que tantas vezes despertou o meu sentido crítico e por toda a disponibilidade e paciência infindáveis que teve comigo. Foi um grande orgulho ser orientada por si.

**Aos restantes docentes do Mestrado,** nomeadamente à Professora Doutora Ana Bertão e à Professora Doutora Manuela Pessanha, que contribuíram significativamente para a minha formação pessoal e profissional.

**Aos meus pares do Mestrado**, que estiveram sempre disponíveis para partilhar dúvidas, receios e aprendizagens e me auxiliaram em todo o processo de aprendizagem.

**À minha mãe**, que mesmo não estando comigo fisicamente, vive no meu coração e alma. Espero que se orgulhe tanto de mim como eu me orgulho todos os dias de ser sua filha.

**Ao meu pai e à minha avó**, que são as pessoas mais importantes da minha vida e me apoiam incondicionalmente em tudo o que faço.

**Ao meu namorado**, Ricardo Esteves, que me demonstra constantemente que o respeito, o carinho e o companheirismo são os pilares do amor e da felicidade.

**Aos pais do meu namorado**, que foram incríveis comigo, ouvindo os meus receios e tendo sempre uma palavra de coragem e carinho para devolver.

**Às minha amigas**, Daniela, Salomé e Lígia, que me enchiam de autoconfiança e de motivação para continuar, mesmo contra todas as adversidades. Uma nota especial por toda a amizade e compreensão.

**Ao meu cão**, Brown, que me acompanhou em todos os momentos e que torna a minha vida mais feliz.

## RESUMO

O acolhimento residencial, de curta ou longa duração, é uma das medidas de proteção de crianças e jovens mais utilizadas em Portugal. Neste contexto, segundo a literatura (e.g., Davis, 2003), uma relação de confiança e de segurança com figuras de referência alternativas às parentais pode-se afigurar como um fator de proteção e potenciar um desenvolvimento adaptativo para os menores acolhidos. Neste sentido, e também devido ao tempo de convivência, os profissionais podem assumir esta relevância na vida dos mesmos, tornando-se assim importante uma reflexão constante sobre as práticas educativas e a forma como as relações são desenvolvidas neste contexto.

O projeto “Sozinho transformo a minha realidade, juntos transformamos o mundo”, apresentado neste Relatório, desenvolveu-se num centro de acolhimento temporário (CAT) com as crianças e os profissionais desse contexto. Foi orientado pela metodologia Investigação-Ação Participativa e teve como finalidade a promoção do bem-estar emocional de profissionais e crianças acolhidas na “Eu, criança”, através da melhoria das relações interpessoais e das práticas educativas. Com este fim, a intervenção conjunta e coconstruída centrou-se na conscientização e reflexão sobre as práticas educativas e na melhoria das relações entre os protagonistas.

Tendo a avaliação ocupado um papel crucial ao longo do processo, verificou-se que o projeto alcançou os objetivos previstos, tendo as transformações e as mudanças sido consideradas como significativas pelos protagonistas.

**Palavras-chave:** acolhimento residencial, mudança social, protagonistas, relações interpessoais, práticas educativas.

## **ABSTRACT**

Short- or long-term residential care is one of the most commonly used child and youth protection measures in Portugal. In this context, according to the literature (e.g., Davis, 2003), a relationship of trust and security with alternative reference figures to parents can be seen as a protective factor and foster adaptive development for minors. In this sense, derived from the time spent together, professionals can assume this relevance in their lives, thus being important a constant reflection on educational practices and how relationships are developed in this context.

The project “Alone I transform my reality, together we transform the world”, presented in this Report, was developed in a temporary care center (CAT) with children and professionals. It was guided by the Participatory Action-Research methodology and aimed to promoting the emotional well-being of professionals and children welcomed in the “I, child” through the improvement of interpersonal relationships and educational practices. To this end, joint and coconstructed intervention focused on raising awareness and reflection on educational practices and improving relationships between the protagonists.

As the evaluation played a crucial role throughout the process, it was found that the project achieved its intended objectives, and the transformations and changes were considered significant by the protagonists.

**Keywords:** residential care, social change, protagonists, interpersonal relationships, educational practices

“O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. (...) Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; (...) Isto é verdade se se refere às forças da natureza (...) isto também é assim nas forças sociais(...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer”

(Freire, 1987, p. 48)

## ÍNDICE

Resumo	iii
Abstract	iv
Introdução	1
1. Enquadramento Metodológico	3
1.1. Projetos em Educação e Intervenção social e a Metodologia Investigação-Ação Participativa	3
1.1.1. A IAP e as Técnicas de Recolha de Dados	8
1.1.2. Avaliação com base no Modelo CIPP	10
2. Caracterização e Análise da Realidade	13
2.1. A Instituição “Eu, criança”	13
2.2. Atores Sociais	15
2.3. Rotina e Atividades	21
2.4. Avaliação do Contexto	26
3. Enquadramento Teórico	37
3.1. Crianças e Jovens: Medidas de Proteção e Promoção dos seus Direitos	37
3.2. Intervenção e Acompanhamento no Acolhimento Residencial de Crianças e Jovens	39
3.3. Impacte e Consequências do Acolhimento Residencial e a Importância dos Profissionais	41
4. Desenho do Projeto e Avaliação de Entrada	45
4.1. Objetivos Gerais e Específicos	46
4.2. Estratégias, Ações e Calendarização	47
4.3. Avaliação de Entrada e Indicadores de Avaliação	50
5. Desenvolvimento e Avaliação de Processo do Projeto	53
5.1. Ação 1 “O Que a Leitura Uniu, os Conflitos Não Separam”	53
5.2. Ação 2 “O Que Eu Vejo em Mim, em Ti e em Nós”	60
5.3. Ação 3 “A Curiosidade Não Matou o Gato”	65
5.4. Ação 4 “A Nossa Realidade e o Nosso Mundo”	70

6. Avaliação de Produto	75
Considerações Finais	80
Referências	83
Apêndices	91
Apêndice A: Consentimentos Informados dos Participantes Para a Participação no Projeto	91
Apêndice B: Caracterização Individual	94
Apêndice C: Organograma da “Eu, criança” e Espaço Físico	106
Apêndice D: Exploração de Problemas Não Priorizados	109
Apêndice E: Avaliação de Contexto	112
Apêndice F: “Se Eu Tivesse Uma Varinha Mágica”	129
Apêndice G: Avaliação de Entrada e Ideias Planeadas que Não se Realizaram	131
Apêndice H: Desenho do Projeto e Indicadores de Avaliação	134
Apêndice I: Sistematização das Ações	139
Apêndice J: Registo do Desenvolvimento das Ações	147
Apêndice K: Atividade Planeada para o 4.º encontro da Ação 1 – “Encontra a minha essência”	213
Apêndice L: Tabela de Dúvidas e Questões nas Práticas Educativas	214
Apêndice M: “Juntos Construimos os Meus Direitos”	226
Apêndice N: Conversas Desenvolvidas Depois das Ações	229
Apêndice O: Notas de Campo da Avaliação do Produto	230
Apêndice P: Nome do Projeto	233

## INTRODUÇÃO

O projeto “Sozinho transformo a minha realidade, juntos transformamos o mundo”, orientado pela metodologia de Investigação-Ação Participativa (IAP), foi desenvolvido entre setembro de 2018 e junho de 2019, num centro de acolhimento temporário (CAT), de curta duração, para crianças de ambos os sexos e com idades compreendidas entre o nascimento e os 12 anos. Este projeto foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social, Especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco. A escolha do contexto em evidência partiu de uma curiosidade inexaurível pelo contacto com realidades distintas e pelo desejo intrínseco de aprender e expandir, com estas pessoas, a bagagem pessoal e profissional que se possuía, e, especialmente, de poder contribuir para a melhoria do desenvolvimento e da qualidade do mesmo. Assim, já antes do início do 2.º ano do mestrado, em julho de 2018, contactou-se a instituição “Eu, Criança” (nome fictício), no sentido de se poder desenvolver atividade como educadora social nesse contexto, tendo sido iniciado o processo de integração em outubro de 2018. Deste modo, o conhecimento acerca desta realidade começou a ser construído efetivamente nessa altura, apesar de as unidades curriculares no âmbito das quais se desenvolve o projeto terem sido iniciadas apenas em setembro de 2018. Com este projeto visou-se, desde o seu início, um processo coconstruído e coparticipado, isto é, os protagonistas do CAT foram também o ponto de partida e de chegada deste. Com base nessa participação dos vários atores sociais, definiram-se como principais objetivos deste projeto promover relações e interações mais positivas entre os elementos da equipa, contribuir para uma intervenção mais coesa e coerente da equipa e desenvolver práticas educativas promotoras do desenvolvimento socioemocional das crianças e como finalidade a Promoção do bem-estar emocional de profissionais e crianças acolhidas na “Eu, criança”, através da melhoria das relações interpessoais e das práticas educativas.

O presente Relatório foi organizado em seis capítulos que pretendem transparecer a articulação entre a teoria e prática realizada em todo o desenho e desenvolvimento do projeto. Assim sendo, o primeiro inclui o enquadramento metodológico, onde se articula o tema dos Projetos em Educação e Intervenção

Social com a metodologia adotada e que regeu toda a ação no projeto, as técnicas e o método de avaliação privilegiadas no mesmo. De seguida, no capítulo dois, apresenta-se a caracterização da realidade onde foi desenvolvido o projeto, assim como a avaliação do contexto, com a identificação e análise de problemas, necessidades, potencialidades, constrangimentos e recursos. O terceiro capítulo centra-se na abordagem teórica sobre os temas considerados pertinentes para a compreensão do capítulo explanado anteriormente e para a planificação e o desenvolvimento de um projeto que partisse da avaliação de contexto efetuada. Porém, uma vez que a teoria e a prática são indissociáveis, a revisão teórica não se esgota neste ponto, sendo em outros momentos invocada ao longo do Relatório. Já com o quarto capítulo, pretende-se apresentar o desenho do projeto e o quinto capítulo dedica-se à apresentação do desenvolvimento do projeto, que incluiu quatro ações (“O que a leitura uniu, os conflitos não separam”, “O que eu vejo em mim, em ti e em nós”, “A curiosidade não matou o gato” e “A nossa realidade e o nosso mundo”), e à avaliação do processo. Por fim, o sexto capítulo centra-se na avaliação do produto, transparecendo assim os resultados do projeto, tendo como referência os objetivos definidos e os indicadores de avaliação propostos. Seguem-se a este capítulo as considerações finais e a lista de referências do relatório. Ademais, associados ao Relatório, encontram-se os apêndices que têm a intenção de auxiliar no processo de compreensão e no aprofundamento da informação apresentada. Estes são igualmente relevantes pois, uma vez que a realidade é tão complexa, tornava-se difícil retratá-la num número limitado de páginas.

Por último, é importante salientar que o nome “Eu, criança” e todos os nomes referidos ao longo do relatório são fictícios, em razão de garantir o sigilo e a confidencialidade prometida aos protagonistas. Do mesmo modo, para salvaguarda a participação informada e consciente dos protagonistas, procedeu-se à leitura e entrega dos consentimentos que se encontram no apêndice A. Por fim, como se deseja que todo o processo transpareça quer as características pessoais de cada indivíduo, quer os protagonistas enquanto grupo de atores da “Eu, criança” e, tendo em conta que, segundo Lewin (1978), um grupo não é um somatório dos seus elementos, tornou-se relevante acrescentar a esta caracterização aspetos mais individuais dos protagonistas e que se encontram no apêndice B.

## **1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

Serrano (2008) salienta que a metodologia orientadora do projeto social lhe confere contornos distintos e característicos. Neste sentido, considerou-se relevante não dissociar, neste capítulo, a metodologia privilegiada – a Investigação-Ação Participativa – do enquadramento do conceito de projeto, tentando, por esta via, configurar um enquadramento metodológico mais articulado e mais elucidativo das linhas orientadoras do projeto “Sozinho transformo a minha realidade, juntos transformamos o mundo”.

### **1.1. PROJETOS EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL E A METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA**

Na conceção de Reeler (2007), o mundo tem sofrido mudanças significativas desde as últimas décadas do século XX. Estas alterações como o capitalismo, as climatéricas, a globalização económica e cultural, a crise económica, um sistema político gradualmente mais contraditório e desadequado, entre outras, têm acarretado novas configurações nos setores e nos estratos da sociedade, complexificando-a e acentuando fenómenos e efeitos como o desemprego, a individualização, a exclusão social, a pobreza, entre outros (Reeler, 2007). Face a esta panóplia de novos desafios e exigências, a intervenção social é um elemento a ter em conta (Carmo, 2010), sendo que as suas funções basilares se centram na construção de condições sociais para o exercício dos direitos culturais, políticos, económicos e sociais e em potenciar a saída dos indivíduos de situações e contextos de carência. Para este efeito, a intervenção social intervém em três dimensões distintas: a sociopolítica, que consiste na tomada de consciência e em salvaguardar os direitos cívicos, económicos, sociais, de solidariedade e culturais; a assistencial, que visa garantir os recursos mínimos para a subsistência do indivíduo; e a socioeducativa, que pretende potenciar o

“empowerment” do indivíduo, tendo em conta a disponibilidade de recursos ou capacidades (Carmo, 2010).

De acordo com Hespanha (2008), a intervenção social exige, nos dias de hoje, respostas inovadoras e únicas, encontrando-se por isso ligada ao conceito contemporâneo de inovação social. Esta nova conceção reporta ainda atitudes e práticas mais participadas e ativas das pessoas e do Estado, isto é, do “lado do Estado, existe agora uma atitude de confiança nas capacidades da sociedade civil para desenvolver iniciativas autónomas e para assumir um papel mais forte na organização das solidariedades. Do lado da sociedade, verifica-se um aumento da consciência dos direitos, um aprofundamento das solidariedades e novas formas organizativas de acção e combate à passividade e ao fatalismo” (Hespanha, 2008, p.7). Configura-se assim, não poucas vezes, a construção de projetos sociais como meios facilitadores de mudança e transformação dos seus participantes (Hespanha, 2008).

Fruto também destas exigências da atualidade, tornou-se crucial olhar o mundo e as questões sociais de forma diferente, isto é, uma mudança no paradigma dominante (Carvalho & Batista, 2004; Hespanha, 2008). Neste sentido, o paradigma emergente, ou sociocrítico, distingue-se, na ótica de Coutinho et al. (2009, p. 357), dos paradigmas positivista e interpretativo pelo

excessivo objetivismo e neutralidade do primeiro e pela propensão para a subjetividade do segundo, (...) traz (...) a conceção ideológica e valorativa que está presente na investigação e que acaba por determinar o conhecimento que daí possa advir, (...) sendo caracterizada por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interatividade social, maior proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora

Derivada desta conceção teórica que, tal como referido anteriormente, visa uma mudança intencional para um mundo mais equitativo, democrático e justo, surgiu a metodologia investigação-ação participativa (IAP) (Habermas, 1974). Esta parece ser a metodologia que melhor se adequa aos projetos de educação e intervenção social, pois assume o projeto como uma jornada lado-a-lado entre o investigador e o ator social (Coutinho et al., 2009).

Os projetos sociais, para Stephanou (2003, p. 11), emergem de um “desejo de mudar uma realidade, (...) são pontes entre o desejo e a realidade. São ações estruturadas e intencionais, de um grupo ou organização social, que partem da reflexão e do diagnóstico sobre uma determinada problemática e buscam contribuir, em alguma medida, para um outro mundo possível”. Neste equilíbrio

ténue entre a utopia e os objetivos reais o projeto materializa-se e fundamenta-se, permitindo ao(s) protagonista(s) ter e manter a motivação necessária e, por outro, manter-se congruente e adequado à sua intencionalidade (Cembranos, Montesinos, & Bustelo, 2003; Guerra, 2010; Serrano, 2008).

Este compromisso entre o desejável e o possível representa, na concepção de Boutinet (2002), a segunda etapa da elaboração dos projetos sociais e visa, em coerência com as necessidades identificadas, a definição da finalidade e objetivos do projeto. Assim, numa primeira fase, torna-se crucial o conhecimento de elementos como a história, expectativas e desejos, mas também a identificação de problemas, necessidades, constrangimentos, potencialidades e recursos (Boutinet, 2002). Na última fase da elaboração do projeto, Boutinet (2002) salienta a necessidade de se encontrar estratégias adequadas e coerentes para ação que se irá realizar. Para além disso, o mesmo autor ressalta no desenvolvimento do projeto outras três etapas importantes: a primeira consiste na planificação das estratégias e comporta elementos como a duração e a calendarização da ação; a segunda engloba a identificação de elementos não previstos e o impacto que estes tiveram no desenvolvimento do projeto; e, por fim, surge como relevante a avaliação do projeto, com a análise de aspetos como a coerência, eficácia, pertinência e eficiência do mesmo (Boutinet, 2002). Numa outra perspetiva, Lima (2003) refere que este tipo de projetos não tem etapas rígidas, nem fases, pois as suas dimensões são várias e estas interpenetram-se entre si.

O projeto é então, na voz de Armani (2004, p. 18), uma “ideia que toma forma, se estrutura e se expressa através de um esquema (lógico), o qual, no entanto, é apenas esboço (sempre) provisório, já que sua implementação exige constante aprendizado e reformulação”. Em concordância, Cembranos et al. (2003) referem que é esta mutabilidade inerente aos projetos que permitirá dar resposta e se adequar às transformações constantes da realidade do sujeito, mantendo assim a sua adequação e possibilitando o impacto desejado.

Ademais, os projetos em educação e intervenção social que têm como base a metodologia IAP devem incidir numa proximidade ao real, num processo coconstruído e participado dos diferentes intervenientes e numa abordagem crítica e reflexiva, isto é, que possibilite o conhecimento e a compreensão dos problemas e questões através de um processo de interdependência entre a prática e a reflexão teoricamente sustentada (Coutinho et al., 2009). Neste

sentido, Timóteo e Bertão (2012) referem que a espiral autorreflexiva traduz a relação dinâmica entre os diferentes momentos desta metodologia: a planificação, ação, observação e reflexão. Nesta atitude crítica e reflexiva, o educador social opõe-se à concepção de um investigador racional e neutro, demonstrando não ter receio de se envolver pois não se dissocia da realidade do outro, mas sim o acompanha (Coutinho et al., 2009; Timóteo & Bertão, 2012). Já o sujeito, ao tornar-se consciente e ao reinterpretar a sua realidade, torna-se participativo e promotor dos processos de mudança (Coutinho et al., 2009; Timóteo & Bertão, 2012). Deste modo, para Lima (2003) o conhecimento construído é interpretativo e integrativo, uma vez que a realidade é problematizada e este conhecimento resulta da reconstrução (aquisição de novos significados) da informação recolhida, não se limitando à sua descrição e integrando toda a complexidade (contextos, saberes, ações, relações, etc.).

Para ser possível o desenvolvimento desta visão compreensiva e transformativa da realidade e dos seus problemas, Capul e Lemay (2003) referem a importância da construção de uma relação significativa com o(s) protagonista(s) e que assente na escuta ativa, empatia, aceitação e o respeito pelo outro, na capacidade de valorizar e investir no outro de forma autêntica, na proximidade, na capacidade de gerir posições de poder, na consciência de que a neutralidade não é possível e, por fim, na capacidade de ler e descodificar significados latentes dos discursos. Os mesmos autores explicam que “é a partir de uma relação significativa, de uma escuta e observação atenta do que é dito e do que é feito que se podem apreciar as aptidões e os limites de um sujeito, a fim de lhe propor um “campo” de trocas e de realizações que lhe permitam desenvolver-se” (p.106). Numa mesma lógica, Serrano (2008) refere que a construção de um projeto significativo e coconcebido tem de partir da real aproximação às pessoas e do conhecimento da sua realidade que, por si só, envolve conhecer valores e normas da sua cultura, expectativas de vida, potencialidades, frustrações, medos, histórias de vida, interesses, entre outros.

Assim, na ótica de Cembranos e colaboradores (2003), a análise da realidade, tem o objetivo de se compreender a realidade atual (saber onde se está) para a transformar (saber para onde ir e o que fazer para lá chegar), envolvendo cinco momentos que se interrelacionam entre si: a descrição, isto é, o que existe e não existe na realidade; a perceção social que remete para o que pensa(m) o(s) protagonista(s) sobre o que acontece; a explicação/interpretação, que visa

entender o porquê de a realidade ser assim; as alternativas, ou seja, que outras realidades podem existir; e, por último, o ajuste, que consiste em perceber como alcançar a realidade desejada a partir do que existe. Ademais, segundo Capul e Lemay (2003), a análise da realidade envolve uma reflexão e compreensão holística da(s) pessoa(s), das dinâmicas dos seus grupos, a identificação de potencialidades e fragilidades, tem em conta os diversos contextos da vida do(s) protagonista(s) e a natureza e qualidade das interações que ocorrem neles e, também, uma análise do profissional sobre si próprio e sobre o que transporta para a realidade com o outro (Capul & Lemay, 2003; Timóteo & Bertão, 2012).

Nesta relação de continuidade, comprometimento e autenticidade, o investigador torna-se uma figura de segurança e de identificação, mas também um revelador de inquietações individuais e sociais (Capul & Lemay, 2003). Na relação com o(s) protagonista(s), escuta problemas e inquietações individuais, mas é também capaz de os compreender enquanto problemas sociais e, na aproximação ao terreno, percebe as condições que originam ou amplificam as dificuldades individuais, como os fenómenos evoluem e têm interferência na vivência pessoal (Capul & Lemay, 2003). Todavia, na visão de Nunes (1999, p. 61), esta relação não consiste em dar soluções ou estratégias elaboradas pelo técnico, mas em

criar condições relacionais que permitam ao Outro (o que pede) descobrir o caminho que, em sintonia com a sua subjetividade, lhe permite ser criativo e coerente nas soluções que descobre para ultrapassar as dificuldades ou os problemas. Este processo de autodescoberta dos seus próprios recursos leva-o a adquirir mais confiança, a ser mais autónomo e, consequentemente, mais responsável.

Por esta via, e com base na IAP, a participação voluntária e responsável apresenta-se assim como “fundamental, visto que do ponto de vista da educação e do desenvolvimento das pessoas, da satisfação gerada no sentimento de relevância, de significado, de nos sentirmos parte de direito e responsáveis na construção da vida da comunidade, ela é preciosa e insubstituível” (Lima, 2003, p.323). Deste modo, e perante a relação de simbiose entre a ação e a reflexão e a teoria e a prática, os participantes do projeto envolvem-se um processo “transformador e transformativo que transforma o outro e se transforma” (Coimbra de Matos, 2004, p. 30).

### 1.1.1.A IAP e as Técnicas de Recolha de Dados

Tendo sempre como referência a metodologia de Investigação-Ação Participativa, para um conhecimento aprofundado da realidade, quer o investigador, quer os outros atores sociais devem encontrar-se envolvidos em todo o processo e, como tal, as técnicas de recolha de dados devem ser adequadas e respeitar esta premissa. Por outro lado, e tal como se refere no construcionismo social, é preciso considerar que a realidade não é singular e objetiva, é complexa e diferente para cada sujeito (Hutchison & Charlesworth, 2003). Outras premissas que se apresentaram como essenciais para a escolha e utilização das técnicas dizem respeito ao paradigma de onde se substância a metodologia privilegiada: o paradigma sociocrítico ou emergente. Assim, teve-se em conta aspetos basilares como: (a) "Todo o conhecimento científico-natural é científico social"; (b) "Todo o conhecimento é local e total"; (c) "Todo o conhecimento é autoconhecimento"; (d) "Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum" (Santos, 2010, pp. 37-55). Neste sentido, parece também importante que as técnicas utilizadas não se extingam numa só e que tentem contemplar as diferentes dimensões da realidade do(s) sujeito(s) para melhor a compreender (Santos, 1999). Com base nestes alicerces, considerou-se que as técnicas mais adequadas ao contexto e aos participantes seriam as conversas intencionais, a análise de documentos e a observação participante.

As conversas intencionais visam a análise do conteúdo das interações e do diálogo entre os envolvidos. Esta técnica respeita a conceção de Lima (2003) sobre a importância do processo dialético, uma vez que "o conhecimento constrói-se em diálogo, e essa construção coautorizada não é por isso pertença de um autor, mas do investigador coletivo que a foi edificando com os contributos analisados" (p.323). Para além disso, Delgado (2006) acrescenta que a construção de uma relação de confiança e de proximidade entre os protagonistas facilita a partilha de ideias, experiências e conceções. As conversas intencionais permitem o contacto e conhecimento entre a panóplia de "facetas das redes de relações em que estão inseridos, das práticas do quotidiano, das estratégias de vida, dos quadros de representações sociais respectivos" (Costa, 2007, p.139). Assim, esta foi uma das técnicas mais utilizadas no trabalho que aqui se apresenta, respeitando, contudo, o tempo de

cada protagonista para que, na relação, se criassem as condições necessárias para a existência de uma partilha significativa.

A análise documental consiste na exploração das informações e dados presentes em documentos que se apresentem como relevantes (Coutinho, 2013). Porém, por si só, não se pode afigurar como conhecimento único e irrefutável pois pode não espelhar a realidade que descrevem (Coutinho, 2013). Esta técnica foi principalmente privilegiada num contacto inicial com a realidade, traduzindo-se na análise de documentos como o regulamento interno, o plano anual de atividades, entre outros, que permitiram realizar uma triangulação entre o que se encontrava escrito e o que era visível e percebido pelos protagonistas. Numa fase inicial, apesar de o acesso a estes documentos relevantes ter sido facilitado, optou-se por não se ler os processos individuais das crianças pois poderia, em certa medida, condicionar a visão e a relação estabelecida com as crianças e/ou os seus familiares.

A observação participante engloba a compreensão da realidade através da observação dos “locais, os objectos e os símbolos, observa as pessoas, as actividades, os comportamentos, as interações verbais, as maneiras de fazer, de estar e de dizer (...) observa as situações, os ritmos, os acontecimentos” (Costa, 2007, p.132). Porém, a observação não é realizada de forma deslocada e dissociada da realidade, sendo o investigador “participante quando se integra num grupo e na vida do mesmo. Um importante contraste neste processo é o grau de envolvimento, com as pessoas e nas atividades que se observam” (Mónico, Alferes, Castro, & Parreira, 2017, p.728). Portanto, esta técnica permitiu contextualizar comportamentos e interações, pois, num outro ambiente, estes fenómenos tornar-se-iam impossíveis de repetir ou recriar.

Fruto do contacto diário estabelecido na instituição e com os seus participantes, estas técnicas facilitaram a compreensão e o contacto com esta realidade complexa, interativa e dinâmica. Potenciou a compreensão de aspetos observáveis e formais, mas também de elementos como os valores, crenças e significados (Santos, 1999). Paralelamente a estas técnicas, foram realizados registos diários que auxiliaram na invocação de discursos diretos dos protagonistas e na compilação e na organização da informação. Os registos diários têm também “por objetivo consignar, de maneira cronológica, as atividades diversas realmente efetuadas no dia a dia. A análise regular deste instrumento de recolha permitirá tirar conclusões sobre o seu perfil como

profissional, sobre a evolução das tarefas asseguradas e sobre constatações e os problemas encontrados” (Robertis, 2011, p.229). Estes registos foram maioritariamente escritos num local afastado, pois não se pretendia que as pessoas se sentissem avaliadas ou pouco à vontade. Em tom de conclusão, salienta-se que a recolha e análise de dados desenvolvida não serviu apenas à investigadora, mas também aos protagonistas, com as devoluções que foram realizadas, facilitando a (re)construção conjunta que se ambicionava.

### 1.1.2. Avaliação com base no Modelo CIPP

Uma vez que não existe uma receita única e irrefutável para a intervenção social e, em consequência, para o desenvolvimento de projetos, a presença de um processo de avaliação é essencial. A avaliação, de acordo com Serrano (2008), deve ser prática, objetiva, válida, oportuna e confiável pois “é uma componente intrínseca do processo de melhoria sociocultural num conjunto globalmente considerado”. Monteiro (1996) acrescenta ainda que este processo facilita uma comparação entre a realidade atual e a desejada, visa a análise e reflexão da realidade, promove a consciência dos sujeitos e potencia a autonomia na tomada de decisão em todo o processo. Ademais, a avaliação permite avaliar a própria práxis do investigador, indo ao encontro da necessidade deste profissional em se redefinir e reanalisar constantemente as suas práticas (Serrano, 2008).

Porém, a avaliação é um conceito polissémico e a forma como esta é invocada e introduzida nos projetos pode ser diferente e, em consequência, produzir efeitos e objetivos distintos (Ander Egg, 1990). Neste sentido, Rivière (1989) realça a necessidade de se esclarecer aspetos como quem são os protagonistas, o que será avaliado e qual o objetivo ou o intuito da avaliação. Assim, tendo como base a IAP, a avaliação configura-se numa vertente educativa, devendo ser entendida como uma análise flexível, onde os envolvidos ocupam o ponto de partida e de chegada de todo o processo e é compreendida como um meio facilitador de transformação e mudanças desejadas (Cembranos et al., 2003; Serrano, 2008). Assim a avaliação tem “uma função central no próprio processo

de formação, por constituir um meio de facilitar a distanciação e análise das práticas, conducente a experiências de novas práticas” (Silva, 1997, p.216).

A avaliação, enquanto processo aberto, democrático e participativo, deve ser realizada ao longo do tempo, auxiliando a avaliar, redefinir e a refletir o desenvolvimento de todo o projeto (Serrano, 2008). A avaliação dos projetos engloba, por esta natureza, um conjunto de elementos valorativos, descritivos e analíticos e “conduz a resultados provisórios, que devem ser submetidos à apreciação dos atores numa perspectiva de diálogo (...). É esta reflexão partilhada que permite testar a pertinência e os fundamentos das observações e das interpretações propostas” (Castro-Almeida, Le Boterf, & Nóvoa, 1993, p. 128).

Após estas premissas sobre o processo avaliativo, torna-se importante salientar o modelo de avaliação privilegiado, uma vez que a sua escolha engloba os aspetos evidenciados e implica a adequação à metodologia e à definição de projeto exploradas. O modelo de avaliação utilizado ao longo do projeto foi o modelo de avaliação CIPP (Contexto, Input/Entrada, Processo, Produto (Stufflebeam & Shinkfield, 1995), que compreende a avaliação como uma espiral cíclica e progressiva, dando linhas orientadoras sobre alguns elementos cruciais na avaliação, mas não restringindo a constante (re)avaliação e (re)formulação sistemática necessária nos projetos de educação e intervenção social.

Na conceção destes autores, a avaliação de contexto visa analisar em que medida as metas e prioridades são consonantes com as necessidades que deviam satisfazer, sendo que “os resultados de uma avaliação de contexto devem proporcionar uma base sólida para o ajuste (o estabelecimento) de metas e prioridades, e para a definição das alterações necessárias” (Stufflebeam & Shinkfield, 1995, p.196). Com base na análise e compreensão da realidade, é importante a identificação de problemas e necessidades, mas também de potencialidades e recursos que podem facilitar a transformação dos elementos desejados e, com o apoio das técnicas de recolha de dados privilegiadas, é possível a triangulação da informação entre os envolvidos e servirá como rampa de lançamento do desenho do projeto (Stufflebeam & Shinkfield, 1995).

A avaliação de entrada (input) implica analisar a capacidade e viabilidade do projeto, permitindo tomar consciência das potencialidades e limitações do mesmo e compreender as estratégias alternativas que serão utilizadas (Stufflebeam & Shinkfield, 1995). Engloba verificar a coerência entre os problemas e a necessidades prioritizadas e o desenho do projeto, bem como

perceber e reavaliar se os recursos disponíveis são suficientes para a viabilidade e subsistência do projeto (Stufflebeam & Shinkfield, 1995).

Quanto à avaliação do processo, Stufflebeam e Shinkfield (1995) referem que, com esta, se obtém “informações contínuas que ajudem os indivíduos a levarem a cabo o programa tal como estava planeado ou, se se considerar que o programa é desadequado, modificá-lo tanto quanto for necessário” (p. 201). Esta conceção respeita o dinamismo e a mutabilidade intrínseca da realidade e é acompanhada pela descrição crítica dos protagonistas face ao desenvolvimento do projeto (Stufflebeam & Shinkfield, 1995).

Já a avaliação do produto permite “averiguar até que ponto o programa satisfaz as necessidades do grupo a que se pretendia servir. Ademais, uma avaliação do produto deve ocupar-se amplamente dos efeitos do programa, incluindo os efeitos desejados e os não desejados, assim como os resultados positivos e os negativos” (Stufflebeam & Shinkfield, 1995, p.201). Tal como nas avaliações anteriores, esta deve ser realizada em coautoria com todos os envolvidos do projeto e compreender se o futuro do projeto se centra na sua reformulação, conclusão ou continuação (Serrano, 2008).

Como forma de se facilitar a avaliação e de se potenciar uma participação informada e consciente dos protagonistas, Cembranos e colaboradores (2003) advogam a utilização de indicadores de avaliação que facilitam a compreensão do que se vai avaliar. Os indicadores podem ser de natureza quantitativa e qualitativa, sendo que os primeiros são mais objetivos e centram-se em elementos que se possa quantificar e observar e os últimos encontram-se numa ordem mais subjetiva e englobam a avaliação de elementos como as perspetivas, sentimentos, conceções, entre outros (Cembranos et al., 2003). Sempre que possível, a avaliação deve apoiar-se em ambos, para não haver a perda de informação relevante e para que a avaliação seja o mais completa possível.

## 2. CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA REALIDADE

### 2.1. A INSTITUIÇÃO “EU, CRIANÇA”

A instituição na qual foi desenvolvido o projeto é uma Instituição Particular de Solidariedade Social. Com o intuito de manter o anonimato, será designada “Eu, criança”. É um centro de acolhimento temporário (CAT), de curta duração, para crianças de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os 0 e os 12 anos. Com base no artigo n.º 50 da Lei 147/99, o acolhimento não deve ser superior a seis meses, ainda que “o prazo referido pode ser excedido quando, por razões justificadas seja previsível o retorno à família ou enquanto se procede ao diagnóstico da respetiva situação e à definição do encaminhamento subsequente” (p. 6123). A “Eu, criança” foi criada nos anos 80 com o intuito de acolher crianças privadas do seu meio familiar, vítimas de violência, maus tratos, negligência, abandono, abusos, entre outros, e faz parte de um conjunto de instituições que pertencem a uma mesma organização. A maioria destina-se ao acolhimento de crianças com a amplitude de idades supracitada e as restantes ao acolhimento de jovens entre os 12 e os 18 anos. De acordo com o seu regulamento<sup>1</sup>, a “Eu, criança” tem como objetivos primordiais a promoção, planeamento e desenvolvimento de serviços comunitários de apoio à sociedade, ao sistema familiar, à criança e ao jovem.

A instituição localiza-se em contexto urbano e usufrui de boas condições de acesso ao nível de transportes e de serviços. Esta localização privilegiada é de extrema importância pois, segundo a diretora técnica, sem esta não seria possível dar resposta a todas as necessidades das crianças que acolhe. Ao seu

---

<sup>1</sup> A referência completa dos documentos da instituição será omitida para se preservar o anonimato e a confidencialidade. São utilizados nomes fictícios para a instituição e para todos os participantes.

redor a instituição possui espaços verdes, escolas, uma igreja, sendo estes locais frequentemente utilizados com as crianças. É uma zona muito movimentada, exigindo que as saídas com as crianças sejam realizadas com bastante supervisão.

Segundo a diretora técnica (DT), a “Eu, criança” assume um compromisso de proporcionar um ambiente familiar, uma articulação com a comunidade envolvente e um trabalho com a família biológica. Reconhece que para a prossecução dos objetivos junto das famílias é necessária a colaboração e envolvimento de toda a equipa. Os objetivos mensais são plasmados no PEI (Plano Educativo Individual) de cada criança, assim como são definidos planos de intervenção. Ambos os instrumentos têm como pilar o PIAF (Programa de Intervenção e Análise Familiar) e todos os elementos da equipa revelaram ter conhecimento sobre essas ferramentas. Contudo, principalmente as cuidadoras, reconhecem a necessidade de estarem mais dotadas de recursos e formação como forma de melhorarem o seu trabalho com as famílias e nas visitas destas às crianças. Para além disso, a “Eu, criança” realiza um trabalho junto dos tribunais, da CPCJ, da Segurança Social, de Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia. A DT e os elementos da equipa técnica referem que a “Eu, criança” pretende desencadear a ativação e otimização dos recursos necessários ao acolhimento, à elaboração e execução do projeto de vida.

O horário de funcionamento é de 24 horas por dia, uma vez que as crianças residem na instituição e encontram-se sempre acompanhadas por profissionais. De acordo com a DT, as visitas e a interação com os familiares, voluntários ou outros elementos que não façam parte da equipa da instituição, respeitam um horário específico, das 7h às 19h30, com o intento de preservar as rotinas e as crianças da “Eu, criança”. Quanto ao espaço físico, o edifício da “Eu, criança” tem um aspeto semelhante a uma casa e, através de conversas intencionais com os protagonistas, compreendeu-se que este aspeto tornava mais fácil o desenvolvimento do sentimento de pertença a esta estrutura e isso é importante pois, e tal é referido no Manual de Boas Práticas do Instituto da Segurança Social (ISS; 2006), “quem vive em acolhimento residencial deve sentir-se em sua casa” (p.167). Esta é constituída por dois andares e uma parte privada externa à mesma (ver descrição detalhada no apêndice [Ap.]. C).

## 2.2. ATORES SOCIAIS

A “Eu, criança” acolhe cerca de 10 crianças, das quais duas têm menos de 2 anos, uma tem entre 2 e 3 anos, duas têm entre 3 e 5 anos, quatro têm idade entre os 5 e 8 anos e, por último, a mais velha tem 11 anos. Duas crianças são uma fratria. Apesar de se tratar de um CAT, segundo os dados recolhidos entre 2015 e 2018, o tempo médio de permanência na “Eu, criança” é de 26.5 meses e não de 6 meses como seria esperado pela classificação da instituição como centro de acolhimento temporário (CAT).

A grande maioria das crianças provém de um seio familiar desfavorecido a nível económico, e que são consideradas famílias multidesafiadas, isto é, famílias caracterizadas “pela desorganização, instabilidade na estrutura e nas relações, isolamento social e estilos parentais permissivos e ou autoritários” (Almeida, Ferreira, Souza, & Serrão, 2016, p.60). Nos presentes casos, a medida aplicada resultou de situações de negligência ou maus tratos aos menores e, por norma, a finalidade desta é a unificação da família. Na ótica de Siqueira e Dell’Aglío (2006), a qualidade da relação entre a família-menores e a razão que conduziu ao acolhimento da criança são aspetos importantes para o seu desenvolvimento a longo prazo e podem traduzir-se em consequências na construção da sua personalidade e comportamentos mais ou menos adequados.

As crianças acolhidas são todas de nacionalidade portuguesa, com predominância do sexo masculino e as suas habitações de origem localizam-se no mesmo concelho da “Eu, criança”. Através de conversas intencionais e pela observação, verificou-se que as brincadeiras e passatempos preferidos das crianças são o “cola-descola”, ver desenhos animados, jogar computador, andar de bicicleta e jogar futebol. Das 10 crianças, ao longo das conversas, apenas quatro assinalaram também as visitas dos seus familiares como elemento prazeroso. Ao nível da sua educação formal, as crianças apresentam algumas dificuldades escolares e duas (a Íris e o Bernardo) já reprovaram um ano letivo. No início do projeto, o Telmo e a Luana frequentavam o 1.º ano de escolaridade, o Bernardo e a Íris o 2.º ano, o Sandro e o Raul o 3.º ano e o André o 6.º ano. No Ap. B apresenta-se mais informação acerca das crianças.

No geral, tal como todas as relações humanas nos mesmos contextos, a interação e ligação que os atores sociais têm entre si é distinta (ISS, 2006).

Apesar de haver momentos frequentes de interações positivas entre as crianças, em diversos momentos, foram observadas discussões menos saudáveis, agressões verbais e físicas entre as crianças, sendo constantemente necessário a supervisão e intervenção dos profissionais. Mesmo na interação entre as três crianças mais novas (menos de 3 anos), é visível comportamentos entre si como o bater, ferrar e apertar, que parecem ir além do que é típico da idade. Em conversas intencionais com as crianças, foi possível compreender-se que gostariam de ter relações mais próximas e de amizade. Isto é, as crianças partilharam que não se sentem confortáveis e satisfeitas com as relações que desenvolveram com as outras, a título de exemplo<sup>2</sup>: “não gosto do X, ele está sempre a chamar-me nomes que não gosto, a chamar nomes à minha mãe e a bater-me. (...) não jogo à bola com os rapazes porque eles nunca deixam. É sempre a mesma desculpa, sou menina e, por isso, não sei jogar” (Íris); “sou mais velho que eles e quero estar sozinho. (...) são chatos, sempre atrás de mim e a querer tudo o que eu tenho. Se estivesse com a minha mãe podia jogar mais vezes no computador e sem ninguém a me chatear” (André). As profissionais, principalmente as cuidadoras (não técnicas) e a psicóloga, demonstraram estar conscientes destes conflitos entre as crianças e referiram aspetos sobre estas relações que as preocupam, como o uso da manipulação e da mentira para obterem algo, um espírito constante de competição, pouca capacidade empática e que observavam que, mesmo na interação com elas, existiam discursos preconceituosos e desadequados por parte dos menores.

Por conseguinte, através de conversas intencionais com a equipa e os menores e a observação participante, compreendeu-se que várias crianças apresentavam dificuldade em desenvolver relações de confiança, baixa autoestima, dificuldade em compreender as suas emoções e falar sobre elas, instabilidade emocional, dificuldades escolares e problemas comportamentais como o desafio constante dos adultos e dos pares, recurso à violência verbal e física perante situações de conflito, uma conceção negativa da diferença, entre outros. Estas características não se distanciam da conceção de Tarren-Sweeney

---

<sup>2</sup> As citações diretas apresentadas ao longo do relatório pretendem transcrever, o mais próximo possível, o discurso dos protagonistas. No entanto, salvaguarda-se a possibilidade de existirem algumas discrepâncias, pois nem sempre foi viável um registo simultâneo dos mesmos.

(2008), que resume um conjunto de dificuldades apresentadas, por norma, pelas crianças em acolhimento residencial, tais como: ansiedade, problemas ao nível do comportamento, falta de atenção, hiperatividade, comportamentos alimentares prejudiciais, dificuldades de relacionamento, comportamentos sexuais impróprios, entre outros.

Quanto à equipa (ver Ap. B), esta é constituída por cerca de 15 elementos e a sua estrutura formal encontra-se explícita através do organograma da instituição (Ap. C). Destes, nove formam a equipa educativa e são auxiliares da ação-direta - ou cuidadoras, como gostam de ser intituladas - e, à exceção de uma que se foca mais na limpeza e higienização da casa e não realiza turnos (tem horário apenas diurno e à semana), estão constantemente em contacto direto com as crianças, auxiliando-os nas rotinas e na satisfação das suas necessidades. Têm um horário com folgas rotativas e por turnos e, tal como referido no Decreto-lei 142/2015, de 8 de setembro, artigo 54.º, desempenham “funções de acompanhamento socioeducativo das crianças e jovens acolhidos”. Estes membros da equipa educativa já trabalham em conjunto há diversos anos, porém dois dos elementos que a constituem atualmente encontram-se a realizar uma substituição temporária de duas cuidadoras (Sara e Gabriela). A equipa técnica que, com base no Decreto-lei 142/2015, de 8 de setembro, artigo 54.º, é “constituída de modo pluridisciplinar, integra obrigatoriamente colaboradores com formação mínima correspondente a licenciatura nas áreas da psicologia e do trabalho social”, é formada na “Eu, criança” por seis profissionais: uma psicóloga, uma técnica de serviço social, duas educadoras sociais, sendo uma destas a DT da instituição, e dois educadores de infância (um destes tem um horário mais reduzido e variável). Os elementos da equipa técnica têm um horário fixo e semanal, estando mais distantes das rotinas e mais implicados no trabalho com as famílias e nas funções burocráticas. Isto é, quanto às suas funções: a psicóloga enfoca a sua intervenção exclusivamente nas crianças acolhidas e seus familiares e realiza principalmente diagnósticos, atendimentos e acompanhamentos; a DT e a assistente social têm funções mais ligadas à coordenação, gestão e o contacto com as restantes entidades envolvidas no processo de institucionalização das crianças. A última técnica auxilia ainda a psicóloga com alguns atendimentos e, em alguns casos, realiza visitas ao domicílio das famílias; a educadora infância com horário completo é responsável pela gestão das roupas e bens alimentares da instituição e realiza o

acompanhamento das três crianças mais pequenas da casa; o educador de infância com horário reduzido tem como função primordial a monitorização e acompanhamento das crianças acolhidas e o desenvolvimento de atividades com as mesmas; por fim, a educadora social detém a responsabilidade de elaborar as grelhas que auxiliam a gestão do trabalho da equipa educativa, o apoio aos trabalhos de casa das crianças e o acompanhamento de terapias. O Ap. B inclui informação mais detalhada sobre os profissionais.

São realizadas reuniões de equipa mensalmente, sendo que, em 2018, desenvolveram-se cerca de nove reuniões. Nos meses de julho, agosto e dezembro, estas não ocorram devido às férias de alguns elementos e da época natalícia, em que, toda a equipa reconhece que absorve a mesma e as rotinas de forma considerável. Estas reuniões são de presença obrigatória e contam com a presença de todos os profissionais, da DT e, por vezes, da secretária geral da organização. Existem com a intenção de se refletir acerca da dinâmica da instituição, bem como a definição/avaliação dos planos individuais das crianças. Através de conversas intencionais com os profissionais, compreendeu-se que todos os elementos consideram estas reuniões cruciais principalmente pela partilha de informação.

Não obstante, à exceção de duas profissionais da equipa educativa e uma da equipa técnica, foi constantemente referido que era importante utilizar este tipo de espaços para discutir e refletir sobre algumas práticas ou dúvidas que pudessem existir por parte dos profissionais e que isso não acontecia devido ao medo da crítica, da pouca disponibilidade que a maioria das trabalhadoras demonstravam para a mudança, o receio de consequências futuras que essa exposição poderia causar e, por fim, o facto de existir conflitos entre vários elementos da equipa. A DT comentou ainda que: embora achasse que a equipa já passou por fases muito boas, e em que tudo funcionava bem, neste momento, notava a equipa muito dividida e que transparecia “quem se dá bem e quem se dá mal”. Os membros da equipa educativa confirmam a visão da DT, mas acrescentam outro tipo de problemas, tais como: “Estamos todos muito cansados, não sentimos grande apoio (...)” (Sofia); “estamos cansadas e ninguém nos valoriza” (Rita); “(...) à mínima coisa as pessoas explodem. O trabalho é muito, os turnos massacram-nos e lidar com estes conflitos e com tantas personalidades é complicado” (Beatriz); “até podíamos ser mais unidas, já fomos, mas já não dá, já é muito tempo a trabalhar juntas e muita coisa já

aconteceu. Se acontece algo que não gosto, faço queixa e pronto. É o que toda a gente faz (Tânia)”.

Os trabalhos de casa são sempre realizados com o apoio da educadora social ou do educador de infância, o que, na perspetiva das crianças, torna mais fácil o seu processo de aprendizagem e concentração. Sendo que a “Eu, criança” norteia a sua prática profissional pelo programa SERAR (Sistema de Avaliação e Registo no Acolhimento Residencial), é definido para todas as crianças acolhidas um PEI (Plano Educativo Individual). Através da análise deste documento e das conversas intencionais com os elementos da equipa, foi possível entender que o PEI corresponde ao Plano Socioeducativo Individual (PSEI), baseado em Del Valle e Bravo (2007), e abrange a relação da criança com a família, a integração no contexto residencial, comunitário, escolar e terapêutico (ver secção 4.2). Ademais, verificou-se que, ainda que a seleção das categorias do PEI já se encontre pré-estabelecida, tem em conta as especificidades das crianças e a sua realização, quando possível, é definida em conjunto com o protagonista. Isto é, à exceção dos bebés e da criança com 2 anos de idade, este é elaborado através de uma conversa entre o cuidador de referência e a criança. A DT explicou ainda que, para cada criança, é definido através da relação de confiança pré-existente ou pela sua adequação, um técnico e um cuidador de referência, com o intuito de a auxiliar em todo o processo de integração e na definição e no desenvolvimento do seu PEI. Do ponto de vista das crianças, à exceção dos bebés e do Samuel, as ligações que estabeleceram com os profissionais de referência são equiparadas às das restantes profissionais e, a sua maioria, referiu desconhecer a existência desta ligação formal.

Por último, lembrando que o acolhimento residencial é uma medida de carácter provisório, o grupo de crianças vai se alterando, exigindo uma constante adaptação quer dos menores, quer da equipa. Neste sentido, esta questão encontra-se presente nos discursos destes atores e, na conceção destes, este aspeto tem impacto ao nível da construção das relações (crianças), nas ligações emocionais (crianças e equipa), na definição de rotinas (equipa), no desgaste emocional (crianças e equipa): “fazemos vários processos de luto, não temos nenhum apoio (...) posso chamar luto porque é mesmo como o sentimos... estamos 24h com eles e depois vão embora de uma hora para outra.. é difícil gerir” (Luísa); “tenho saudades do Luís, do Fábio, da Clara, foram todos embora

e não os vi mais...não gostei e ainda não gosto disso” (Íris); “eles vão embora, vão vários. Gosto da festa que fazemos na despedida porque se come bolo, mas depois é triste, ficamos a pensar quando vamos nós” (Bernardo); “não podemos nos apegar muito, se o fizermos depois ficamos muito mais tristes... não os vou ver mais, não vale a pena ter grandes amizades que se vão perder” (André); “é difícil mas eu tento manter uma distância, se não andava sempre a chorar e não pode ser. Não somos máquinas e depois pomos em risco a nossa saúde se criarmos ligações (...) não posso colocar baixa, eu bem vejo como andam as pessoas que se envolvem e não quero isso para mim” (Rita).

Para além disso, através de conversas intencionais com os elementos da equipa, com as crianças e da observação direta, tornou-se evidente a existência de preferências comuns das crianças por algumas cuidadoras e vice-versa.

Transparece também que a criança é encarada pelos profissionais como sujeito passivo, inconsciente e incapaz de tomar grandes ou pequenas decisões. Observou-se que: (a) apenas algumas cuidadoras permitem que as crianças decidam o canal de desenhos animados que desejam ver; (b) o pequeno-almoço, a escolha da fruta que vão comer às refeições, entre outros, é quase sempre definido pelas profissionais; (c) a rotina é quase sempre definida pelos profissionais e, apenas em raras exceções, as crianças são envolvidas; (d) como forma de garantir uma supervisão constante, as crianças têm de se encontrar todas no mesmo espaço. Estas práticas discrepantes que cada cuidadora realiza, e que serão também exploradas no ponto 2.3 do Relatório, são percecionadas pelas crianças e estas afirmam saber o que podem ou não fazer com cada profissional. Por outro lado, a maioria das profissionais referem nos seus discursos que não concordam com algumas práticas que as outras realizam, apontando este aspeto como potenciador de desgaste e conflito constante.

A “Eu, criança” usufrui também do apoio de recursos e elementos da comunidade envolvente no seu dia-a-dia como forma de responder a todas as exigências e necessidades das crianças que acolhe. Neste sentido, na instituição em apreço, existem quatro estagiários: dois de serviço social, um de psicologia e um de educação social. A instituição integra cerca de 10 voluntários, que se distribuem em diferentes tarefas e áreas. A título de exemplo, a voluntária P. disponibiliza-se a passear com uma criança todos os domingos, a voluntária T. costuma levar as crianças ao cabeleireiro e assumir os custos financeiros desse tipo de práticas; às quartas de manhã, a voluntária L. brinca com as crianças e

auxilia as cuidadoras; entre outras. Para além disso, em momentos mais específicos como o jantar de natal da equipa ou em reuniões mensais de equipa, existe um grupo de voluntários – destacados pelo tempo já vivenciado na instituição e pelo nível de confiança existente – que se disponibiliza a salvaguardar as rotinas e o cuidado das crianças presentes na “Eu, criança” até ao final destas sessões. Existem ainda várias entidades (parceiros) que disponibilizam recursos e serviços para a “Eu, criança”. Por exemplo, uma clínica dentária da zona realiza gratuitamente intervenções dentárias às crianças da instituição; duas das padarias locais oferecem diariamente pão fresco e bolos que não foram vendidos no dia anterior; uma empresa agroalimentar portuguesa doa semanalmente lacticínios e seus derivados; entre outros. Ademais, existe uma articulação entre os recursos disponibilizados para todas as instituições associadas à “Eu, criança”, isto é, se o donativo/recurso/serviço disponibilizado não se adequar às necessidades ou às crianças que esta instituição acolhe, pode ser reencaminhado para outras e vice-versa. Por fim, é notória a existência de uma grande variedade de donativos que são realizados de forma mais espontânea e de origens distintas, como é o caso de roupas, brinquedos, bens alimentares, entre outros. Para que haja uma maior organização e um fácil reconhecimento destes recursos, a equipa da “Eu, criança” regista todos esses dados.

### 2.3. ROTINA E ATIVIDADES

O quotidiano da “Eu, criança” é caracterizado por rotinas diárias básicas e, segundo a direção da mesma e a observação participante realizada, é passível de ajustes e alterações sempre que se considerar necessário. Neste sentido, por volta das 7h15/7h30 as crianças são acordadas para a realização da sua higiene. O pequeno-almoço tem lugar por volta das 8h00 para todas as crianças, à exceção dos bebés, uma vez que estes bebem leite por volta das 7h. Neste intervalo de tempo, realiza-se a troca de turnos entre as cuidadoras e a educadora de infância inicia o seu horário laboral.

Após a primeira refeição, as crianças veem televisão ou brincam enquanto aguardam a saída para a escola (9h). Esta escolha é normalmente realizada pelos profissionais e, por norma, a televisão costuma prevalecer pois, segundo a maioria das cuidadoras, é uma atividade que potencia uma postura mais tranquila nas crianças. Porém, nos turnos onde a cuidadora Luísa é uma das responsáveis, esta escolha é realizada pelas crianças e, em quase todos os momentos, os menores optam por brincar com os brinquedos disponíveis. Pelo discurso das crianças, torna-se perceptível que o brincar é das coisas mais prazerosas do seu dia-a-dia e, por isso, demonstram sempre ficar contentes quando esta cuidadora o autoriza. Para além disso, com base em Vergnhanini (2011), o brincar é uma “necessidade básica da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo” (p.31).

Dada a proximidade das escolas, todos os percursos são realizados a pé e com a supervisão da educadora de infância. O André, a criança mais velha, faz a sua rotina mais cedo que os demais e dirige-se autonomamente para a escola. Este confessa gostar desta responsabilidade e que gostaria de ter mais momentos onde estivesse isolado das restantes crianças, uma vez que, nos outros momentos, todos têm de se encontrar nos mesmos espaços. Isto ocorre, segundo a DT e a maioria das cuidadoras, por questões ligadas à necessidade de uma constante supervisão das crianças e da organização do trabalho de turno.

As três crianças com menos de 3 anos não frequentam a creche e ficam na instituição usufruindo de uma atenção mais individualizada, tais como, o desenvolvimento de planos de intervenção adequados ao PEI dessa criança ou a planos de intervenção precoce. Em outros momentos, este apoio mais seletivo não é possível devido à diferença do rácio entre profissionais-crianças. Salvo algumas exceções, é também um momento em que estas recebem as visitas dos familiares, ocupando-se estes das suas rotinas com supervisão de um profissional responsável (educadora de infância ou uma cuidadora). A sesta das crianças mais novas realiza-se entre a 13h e as 15h, dando-se os seus lanches antes de as outras regressarem.

As crianças começam a regressar da escola pelas 15h30, sendo a hora do lanche às 16h. Posteriormente ao mesmo, é realizada pela educadora social Laura, uma divisão das tarefas entre as cuidadoras e os educadores presentes, de modo a organizar momentos, tais como: a realização de trabalhos de casa, visitas dos familiares, terapias, entre outros. Após estas tarefas, as crianças

brincam com a supervisão da(s) cuidadora(s) presente(s), podendo utilizar os diferentes espaços da instituição. No final da tarde (por volta das 18h), as cuidadoras iniciam a higiene das crianças e o jantar (confeccionado por uma empresa externa) é servido entre as 19h e as 19h30. Após o mesmo, as crianças brincam um pouco ou veem televisão, enquanto uma cuidadora deita os bebés e outra arruma a cozinha. Quando o profissional decide que as crianças vão assistir televisão, este seleciona o canal que acha mais adequado e coloca o comando num local onde as crianças não o possam alcançar. Através da observação e dos discursos das crianças, compreende-se que estes gostariam de ter mais influência nesta decisão e que acreditavam ser capazes de o fazer. Já os profissionais referem que “se formos nós a escolher, temos a certeza que eles estão a ver algo produtivo, que não os vai deixar eufóricos e com dificuldades para adormecer” (Tânia); “quando a X os deixa escolher, é sempre uma confusão, eles pegam-se logo ou tentam manipular-se uns aos outros. É melhor assim, acredita, já os conheço” (Rita); “acho que se podia deixá-los escolher, não é como se fosse uma regra, mas, por questões de organização, compreendo que as cuidadoras prefiram escolher. Até porque pode dar mais conflitos entre as crianças (...)” (Alice); “Eu deixo-os escolher sempre, se eles tivessem em casa dos pais também seriam eles a escolher, porque é que aqui tem de ser diferente? Há conflitos sim, é verdade, mas não existe nada que não se resolva. Eles ganham com este voto de confiança (...)” (Luísa).

Por último, o fim do dia centra-se na rotina do deitar (lavar os dentes, fazer a higiene e vestir o pijama) e com a leitura de uma história para as crianças. Esta história é selecionada ou não pelas crianças dependentemente da cuidadora responsável pela mesma, isto é, se esta tarefa for protagonizada pela cuidadora Beatriz ou Luísa, os menores podem escolher. As restantes cuidadoras referiram que não o faziam por diferentes razões, tais como: “acho que não faz grande diferença sinceramente, mas nunca lhes perguntei se queriam escolher. Pode ser que faça isso um dia para ver como corre” (Soraia); “faço com as outras fazem, é melhor” (Sofia); “Se os deixasse escolher, escolheriam sempre a mesma de certeza. Seria quase sempre a do Faisca *McQueen* ou o Homem-Aranha” (Tânia). A perceção das crianças sobre esta prática é distinta, tendo obtido comentários como “eu gosto mais quando é a Luísa, ela pede sempre a nossa opinião e isso é bom, eu gosto. Assim não ouvimos histórias repetidas como, às vezes, acontece” (André); “Gosto quando elas escolhem, são sempre histórias

bonitas, mas podiam ler mais vezes sobre princesas ou a *Frozen*” (Luana); “não me importa se somos nós ou não, adormeço sempre e nunca ouço até ao fim” (Telmo); “gosto de escolher. Com algumas podemos, mas outras não” (Bernardo).

Dentro desta rotina, encontram-se também atividades semanais como o ioga (sexta-feira), a natação (sábado) e o apoio terapêutico, nomeadamente: terapia da fala, terapia ocupacional e hipoterapia. Estas realizam-se em locais fora da instituição e são relevantes, pois permitem “um contacto com uma realidade exterior à estrutura e incentiva a sua integração na comunidade, estimulando as suas competências sociais e decorrente independência e autonomia” (ISS, 2006, p.114). As três atividades semanais contam com a participação de todas as crianças, à exceção dos bebés. O ioga e a natação são realizadas com a participação das cuidadoras, mas as terapias são acompanhadas pela educadora social. Todas estas atividades exigem um registo, onde se encontram os aspetos mais relevantes (comportamento das crianças, o que se realizou, indicações dadas pelo profissional da atividade, entre outros) e que é partilhado para a leitura de toda a equipa. As rotinas de fim de semana, feriados e férias escolares são mais flexíveis e, de acordo com os comentários da maioria das crianças, mais aprazíveis: “é muito melhor, temos mais tempo para brincar” (Sandro); “não há trabalhos de casa, só temos de estudar um pouco e já podemos ir para o pátio. Todos gostamos. As aulas são chatas” (Bernardo); “adoro estar de férias, ficamos sempre em casa e fazemos coisas diferentes: passeamos, vamos ao parque e assim (Raul)”. Segundo os profissionais que constituem a equipa técnica, para estes momentos existem planeamentos específicos, tendo o cuidado de não se colocar em causa as rotinas essenciais para o desenvolvimento das crianças e “as quais desempenham um papel essencial como elementos securizantes e promotores do equilíbrio da criança ou jovem” (ISS, 2006, p. 112). Nestes dias específicos os profissionais presentes na instituição são apenas cuidadoras (duas por turno) e estas afirmam que “é ainda mais complicado, gerir tudo sozinhas, mas tem de ser, não temos mais ninguém” (cuidadora Beatriz).

Através de conversas intencionais, os elementos da equipa partilharam que, no dia-a-dia, existiam grelhas semanais que a educadora social realiza, onde se encontra definido aspetos como: que cuidadora ficará responsável por visitas de familiares e por atividades como o ioga e a natação, são importantes para a

organização do turno. Porém, à exceção da equipa técnica, todos os profissionais referiram que gostariam de ser mais implicados na elaboração destas grelhas, que estas poderiam auxiliar ainda na definição de tarefas como o dar banho, deitar e a elaboração das refeições e que gostariam de ter um maior apoio da equipa técnica pois, na sua perceção, encontram-se sobrecarregados. Já a educadora social e a DT, creem que a organização das tarefas das cuidadoras deve partir das grelhas, mas que deve existir uma maior comunicação entre as cuidadoras para a definição das restantes tarefas: “não posso definir tudo, acho que não é correto. Algumas coisas dependem do momento e das circunstâncias, têm de ser as cuidadoras a negociar entre elas quem faz o quê (Laura); “acho que não se trata de sobrecarga no geral, vê-se que umas fazem mais tarefas do que outras e que deveriam conversar abertamente sobre estas questões. Nós – equipa técnica – estamos muitas vezes com as crianças, mas também temos coisas para fazer no escritório. É difícil, por vezes, encontrar um equilíbrio (Alice)”. No final de cada turno, os profissionais têm de preencher as folhas de registo (medicação, alimentação, ocorrências, entre outros) e escrever um registo diário de cada criança, relatando os elementos cruciais que ocorram nesse dia (desde estados emocionais a ocorrências variadas). Contudo, sem desvalorizar a sua pertinência, a maioria das cuidadoras referiu que estes registos exigem concentração e tempo e que, por vezes, o turno não propicia condições para o fazer, sendo necessário preenchê-los fora do horário laboral.

Com recurso a conversas intencionais com os protagonistas, realizou-se a avaliação das rotinas e, nesta, recolheu-se perspectivas discrepantes entre as crianças e os profissionais. Para as crianças a rotina poderia ser mais diversificada e que estes poderiam ter mais relevância na organização desta. A título de exemplo, o André comentou que “é sempre a mesma coisa, temos de andar sempre todos juntos, eu queria estar mais tempo sozinho. Queria ir mais para o computador e fazer coisas para a minha idade”; “quando a X vem é muito mais fixe, vamos para lá para fora andar de bicicleta ou de patins. Quando não vem, temos de brincar aqui (pátio)” (Íris); “é sempre igual, chegamos vamos logo fazer os trabalhos de casa, podíamos ir brincar um bocado, estou cansado da escola (Bernardo)”; “às vezes queria fazer outras coisas e não deixam. Só a X, a Y e a Z é que nos perguntam a que vamos brincar” (Raul). Sobre as rotinas e a participação das crianças, o ISS (2006, p. 107) advoga que a

definição de rotinas diárias, pode contribuir, para o equilíbrio das crianças ou jovens, no entanto existem sempre decisões que o próprio deve ser encorajado a tomar, como o que vestir, o que fazer no seu tempo livre entre outras. (...) Se assim não for, limita-se a autonomia violando-se, o princípio do respeito pela pessoa e a sua autodeterminação.

Do mesmo modo, compreendeu-se que as cuidadoras sentem que a rotina é demasiadamente exigente para o reduzido número de profissionais que estão de turno: “é acompanhar visitas, é tomar conta dos miúdos, é mudar fraldas, é muito complicado” (Sofia); “não temos um minuto de descanso, olho para um lado já está um bebé a puxar ou a mexer em alguma coisa, os grandes estão sempre a pegar-se e fora as tarefas da casa!” (Beatriz); “Não é fácil, principalmente quando tens (...) o dobro do trabalho e, como vês, as tarefas já não são poucas!” (Rita). Por outro lado, em conversas intencionais com a DT e a maior dos elementos da equipa técnica, as rotinas estão bem organizadas e são cruciais para se manter a ordem e o desenvolvimento das crianças.

#### 2.4. AVALIAÇÃO DO CONTEXTO

Durante os momentos partilhados com as pessoas e com base na construção do conhecimento da realidade apresentado anteriormente, procedeu-se à Avaliação do Contexto, com o propósito de fundamentar as decisões de planeamento ao reconhecer necessidades não satisfeitas, potencialidades não aproveitadas e problemas subjacentes (Stufflebeam & Skinfeld, 2007). Recorreu-se a conversas intencionais com os protagonistas sobre os aspetos que gostariam de ver modificados ou transformados pois, na visão de Baptista (2005, p. 115),

a reflexão sobre a experiência permite transformar as dificuldades e os erros em oportunidades de aperfeiçoamento; reconhecer que errar é humano implica também a responsabilidade de aprender com os próprios erros. Para isso, é preciso (...) desenvolver a capacidade de interrogação sobre o que fizemos, porque o fizemos, como o fizemos e como o deveríamos ter feito.

Como forma de garantir uma participação efetiva, foi importante adotar algumas estratégias ora mais individuais ora coletivas, como a observação direta

e um discurso acessível e transparente; por exemplo, uma das estratégias que as crianças mais gostaram foi o recurso a brincadeiras ou a elementos da sua cultura infantil (desenhos animados, brinquedos, entre outros) para a abordagem e reflexão de temas que lhes eram significativos.

Foram identificados os seguintes problemas: pouco tempo dedicado à intervenção educativa intencional com os bebés ou à estimulação do seu desenvolvimento (P1), escassa curiosidade e resistência das crianças em explorar o que lhes é desconhecido (P2), interações negativas frequentes e práticas educativas pouco focadas no desenvolvimento socioemocional das crianças (P3), escassez de recursos humanos nos turnos que tinham início à meia-noite (P4), cansaço físico e psicológico das cuidadoras (P5) e os conflitos existentes entre os elementos da equipa e a dificuldade na sua resolução (P6).

O primeiro problema (P1 – pouco tempo dedicado à intervenção educativa intencional com os bebés ou à estimulação do seu desenvolvimento) foi evidenciado em reunião de equipa. Verificou-se que todos os profissionais o compreendiam, mas que este preocupava principalmente as cuidadoras. Porém, os elementos da equipa concordaram que não seria pertinente incidir o projeto neste problema pois, com a ajuda da Téc. Clara, acreditavam que este poderia ser solucionado (ver exploração mais aprofundada em ap. D). O P2, “escassa curiosidade e resistência das crianças em explorar o que lhes é desconhecido”, foi assinalado em reunião de equipa e referido posteriormente num jantar com a participação das crianças. Na ótica das crianças, este não se afigurava como um problema e estes partilharam a sua opinião sobre o mesmo. Perante isso, os profissionais concordaram que, ainda que não deixassem de se preocupar com esta questão, esta poderia não ser tão pertinente como outras (ver ap. D). O P3 – interações negativas frequentes e práticas educativas pouco focadas no desenvolvimento socioemocional das crianças - foi perceptível para todos os elementos da equipa e para as crianças, sendo referido em diversos momentos (reuniões de equipa e conversas intencionais individuais e em grupo com os participantes). Este problema torna-se principalmente visível a nível relacional, predominando as relações e interações pouco adequadas entre as crianças. Efetivamente, através da observação e em conversas intencionais com os membros da equipa, foi possível verificar que as crianças apresentam dificuldade em desenvolver uma relação empática e de confiança com as restantes e que era visível um espírito constante de competição. A título de

exemplo, a cuidadora Rita salientou o facto de que, quando uma das crianças começava a chorar, as restantes não tinham qualquer ação para a auxiliar, a não ser, por vezes, avisar uma das cuidadoras; a Téc. Tatiana referiu que as crianças tinham também tendência em invocar algo que à partida sabiam que a outra não gostava (como chamar “nomes”, salientar dificuldades evidentes dessa criança, etc.) e que evidenciava uma grande resistência por parte dos menores no ato de pedir desculpa e em elogiar o outro; todos os elementos concordaram ainda com a Carolina, quando esta comentou que as crianças utilizavam regularmente o recurso à mentira, à agressão verbal e física em situações de conflito e que existia uma tendência em utilizar processos manipulativos para convencer o outro, como por exemplo: “se disseres que queres jogar o mesmo que eu, deixo-te ser da minha equipa”(André.) ; “se não fizeres isso, não sou mais teu amigo”(Telmo); “se a minha mãe não me trouxer as sapatilhas, nem quero que venha. Eu avisei-a.” (Bernardo), entre outros. Todavia, nos discursos das crianças, é perceptível o desejo de ter mais amigos e que as interações transparecessem valores mais positivos. Perante esta questão, e como será explorado nos pontos 3.2 e 3.3, o Manual de Boas Práticas do ISS (2006) realça que quando “se vive em acolhimento residencial, a possibilidade de conflitos é ainda maior” do que em um espaço familiar e que o menor se encontra exposto a um conjunto de desafios diferentes (p.110). Assim, nas conversas intencionais com os protagonistas, foi possível recolher partilhas como: “não queria estar aqui, estou aqui porque me obrigam. Não sou amigo deles, podem achar que eu quero ficar aqui. (...) “só queria estar com a minha mãe (...) só pensam em me chatear e chamar nomes (...) se fossem como os meus amigos da escola, era fixe. (...) podia ser, mas não é” (André); “é complicado gerir a forma como são uns para os outros. Acho que queriam ser mais amigos, mas acho que não sabem como. Estão a enfrentar um turbilhão de emoções e sentimentos, sem saberem como geri-los e acabam por descarregar uns nos outros” (cuidadora Luísa); “Estas crianças não têm boas experiências no que toca às relações do seu passado, é normal que sintam dificuldade em confiar, partilhar e compreender o outro” (Carolina); “eles não sabem o que estão a sentir, expressam-se pelo comportamento. Por exemplo, a Íris quando está nervosa, ri-se muito alto e mexe imenso o corpo. Se lhe perguntares, não te sabe dizer o que está a sentir e os outros o mesmo” (Laura). Estes aspetos vão também ao encontro do que é verificado em diversos estudos e na conceção de Carvalho e Manita (2010) que

evidenciam que as possíveis experiências negativas associadas ao acolhimento, como a instabilidade emocional, a dificuldade em compreender e falar sobre as suas emoções, o sentimento de impotência e revolta perante a sua presença na instituição, podem influenciar a forma com desenvolvem as relações, mas podem também ser modificadas na sequência da construção de um sentimento de suporte com uma figura significativa e também pela partilha e reciprocidade com os restantes menores acolhidos.

Por outro lado, os menores acolhidos referem também que parte dos conflitos que estes vivenciam têm origem no facto de terem pouca privacidade e ausência de momentos em que estão sozinhos, na obrigação de partilharem sempre todos os objetos e espaços da instituição e por serem pouco envolvidos pelos profissionais nas tomadas de decisão. Uma das crianças que mais salienta esta questão de forma clara e explícita é o André, sendo frequentes comentários como: “não compreendo, nem a fruta podemos escolher?”; “não posso ir para o quarto, não posso jogar computador, nada (...) tenho de fazer sobre o que os outros vão fazer (...) a culpa é deles (outras crianças), se fossem mais velhas ou se se portassem melhor, talvez as cuidadoras deixassem”; “é que estamos sempre, sempre juntos, até cansa! Eles dizem o mesmo”; e “como temos de estar todos na mesma divisão, nós temos de convencer os outros (crianças) a quererem fazer o que nós queremos. Se a cuidadora vir que queremos todos o mesmo, pode ser que nos deixe fazer isso”. Já a maioria dos elementos da equipa concordaram que seria complicado resolver estas questões devido ao reduzido número de profissionais, à necessidade de uma gestão e organização muito precisa e que, se fossem as crianças a decidir, estas provavelmente não seriam capazes. Em discrepância, duas das cuidadoras partilharam que estas questões são importantes, que deveriam ser tidas em conta, pois poder-se-ia realizar algumas alterações a estas práticas. Para além das causas referidas, a reprodução de modelos comportamentais menos positivos dos adultos, estereótipos e preconceitos e a conceção da diferença como desvantagem, constrangimento e/ou incapacidade também parecem encontrar-se na origem do problema das interações e relações construídas entre as crianças. Podem ser destacados alguns indicadores, como: uma das crianças verbaliza que não gosta de um dos bebés pela sua cara e que não gosta das pessoas de cor negra; a maioria acredita que as meninas não podem jogar futebol porque é um desporto masculino; em algumas conversas entre uma cuidadora de nacionalidade

diferente e uma criança, a segunda verbalizou que a profissional deveria regressar ao seu país. Associadas a estas razões, os elementos da equipa técnica identificam também o facto de as crianças terem uma visão negativa sobre as suas próprias capacidades e de possuírem baixa autoestima. Deste modo, após a exploração do problema com crianças e profissionais, identificou-se como necessidades a existência de um maior apoio emocional para as crianças, maior intencionalidade educativa no âmbito do desenvolvimento socioemocional, a maior valorização do diálogo como ferramenta primordial para a resolução de conflitos, a reflexão acerca das suas competências comunicacionais e sociais e autovalorização, o desenvolvimento de uma maior confiança e empatia entre as crianças, a desconstrução de discursos e visões menos positivas sobre realidades desconhecidas, o desenvolvimento de uma maior capacidade para escutar e aceitar visões diferentes das suas, um maior reconhecimento da diferença como uma condição normativa da realidade e a construção de uma visão mais positiva de si e dos outros. Do mesmo modo, concluiu-se que era necessário que os profissionais compreendessem a importância de maior implicação das crianças nas tomadas de decisão e da construção de uma visão destas como seres capazes, competentes e que podem ter um papel ativo no dia-a-dia da instituição (ver ap. E). Estes elementos, de acordo com o que será explorado no ponto 3.2, são também alicerces que constituem os direitos, princípios e valores do cuidar e, como tal, os protagonistas (equipa e crianças) verificaram que seria urgente a transformação deste problema, uma vez que esta mudança teria em vista o bem-estar dos menores e, indiretamente, dos profissionais.

Outro problema apresentado pela equipa (P4) foi a escassez de recursos humanos nos turnos que tinham início à meia-noite. Sobre este problema, os elementos da equipa educativa partilharam algumas preocupações, mas, após uma longa exploração do problema, os profissionais chegaram à conclusão de que esta questão não poderia ser totalmente resolvida pois implicaria a contratação de mais um elemento e isso não era viável pelas questões financeiras da instituição. Todavia, os atores sociais concluíram que, ainda que não estivesse ao alcance do nosso projeto a resolução do problema, a sua exploração e análise serviram para desenvolver algumas ações como: abordar as questões de segurança e pedido de ajuda com as crianças, reorganizar a lista de contactos de emergência e criar uma lista de marcação rápida no telefone da instituição (ver ap. D).

Um outro problema identificado (P5) foi o cansaço físico e psicológico das cuidadoras. Este foi referido em conversas individuais com as cuidadoras e com a DT, mas também em reuniões de equipa. Para as cuidadoras, a distribuição desequilibrada do trabalho, o facto dos horários laborais serem organizados por turnos (manhã, tarde e noite) e de não terem apoio nas visitas dos familiares dos menores e em dias como os fins de semana e feriados, são os elementos mais apontados como potenciadores de stress e cansaço físico e mental. Os discursos dos elementos da equipa educativa revelam exemplos como: “Não aguento, não aguento mais um segundo. Não consigo dormir, isto de estar sempre a mudar de horário deixa-me o sono todo trocado”; “saio daqui cheia de dores: é nas costas, nas pernas, nos pés, em todo o lado! E a minha cabeça? Ao mínimo som parece que vai explodir”; “eu não sei, mas até já a voz de algumas pessoas me irrita. Em casa é igual, acho que estou tão cansada de pessoas que só preciso de descanso e silêncio. Por mim ia morar para uma ilha”; “os fins de semana é uma confusão, só estamos duas por turno, como é possível fazer tudo? Temos de tratar das coisas da casa, das crianças, das visitas, tudo.. não paramos um segundo”. Na mesma ótica, o Manual de Boas Práticas do ISS (2006) realça que a “prestação direta de cuidados a crianças e jovens é um trabalho particularmente exigente” e, tal como será explorado no ponto 3.3, autores como Horwitz, Hulburt e Zhang (2010) verificaram que estes profissionais se encontram em condições de elevado stresse. Ademais, através das conversas intencionais com cada cuidadora, compreendeu-se que a grande maioria destes profissionais já se encontrou ou se encontra em quadros depressivos e/ou de esgotamento, que necessitaram de usufruir de baixa médica e que continuam a tomar medicamentos para evitar a reincidência desses estados. Isto, nas suas perspetivas, tem consequências para a sua vida pessoal e a sua atuação profissional. E, em concordância, autores como Burns e colaboradores (2010) e Horwitz et al. (2010) advogam que estas condições de saúde podem ter efeitos negativos na capacidade dos profissionais em planear, cuidar e tomar decisões e, em consequência, ter um impacte negativo no desenvolvimento das crianças/jovens (cf. secção 3.3).

Com a exploração individual e grupal do problema, as cuidadoras partilharam que “não temos ninguém para falar, a psicóloga é só para as crianças” (cuidadora Soraia); “não podemos falar umas com as outras sem ser atacadas, não podemos falar com os membros da equipa técnica. Temos de

guardar para nós e isto depois rebenta” (cuidadora Tânia); “e a relação que criamos com estas crianças? Sofro tanto... elas vão se embora e tenho de fazer o luto. Choro muito e só eu sei o que me dói (...) não fico triste por eles irem embora, é bom sinal, nenhuma criança merece estar sem família, mas nós ficamos com estes sentimentos (...) não temos onde os colocar, não somos robôs” (cuidadora Luísa); “Quando alguma coisa corre mal ou existe algum imprevisto, somos nós que temos de fazer mais horas e mais turnos (...) não valorizam” (cuidadora Rita); “nas reuniões de equipa, (...) mas quando fazemos algo de bom, ninguém diz nada” (cuidadora Sofia). Os elementos da equipa técnica e a DT referem que este apoio deveria ser procurado fora da instituição ou entre pares, concordando com a afirmação da psicóloga de que “mesmo sendo psicóloga, não posso ser eu a assumir esse papel, não sou neutra. Posso ouvi-las como colega de trabalho, mas não posso intervir a esse nível. Não seria eticamente correto e não acredito que tivesse um impacto positivo”. Perante estes discursos, foi possível, em conjunto com todos os profissionais, compreender que na origem do cansaço das cuidadoras se encontravam também aspetos como a ausência de apoio emocional e psicológico para as cuidadoras e a pouca valorização profissional que estas sentem. Estes fatores encontram-se também evidentes em estudos de autores como Postay (2013) e serão explorados em 3.3. Por fim, a equipa educativa assinalou ainda que o cansaço que apresentavam também se deve à existência de conflitos entre os elementos da equipa (que será explorado posteriormente), a pouca abertura destas profissionais para abordar angústias e ansiedades pessoais e a existência de dúvidas e receios nas práticas educativas. Reconheceram também que este cansaço era, em certa forma, evidente em alguns comportamentos destas com as crianças, tais como oscilações no seu estado de humor, demonstração de pouca paciência e tolerância ao erro ou a falhas do outro, etc. Em conversas intencionais, todos os elementos apontaram este problema como relevante e de necessária transformação, até porque tem impacto negativo na própria intervenção com os menores acolhidos. Após os debates e reflexões grupais e as conversas intencionais, concluiu-se que se apresentavam como necessidades a distribuição mais equitativa das funções e dos horários da equipa, a existência de apoio para as cuidadoras, um maior ênfase nos aspetos positivos da equipa e dos seus profissionais, uma intervenção e/ou supervisão mais satisfatória (que permita dar resposta às dúvidas e necessidades das cuidadoras) e , por último,

a existência de formação que vá ao encontro das dificuldades sentidas pelas profissionais (Ap. E).

Finalmente, o P6 (conflitos existentes entre os elementos da equipa e a dificuldade na sua resolução) foi perceptível no discurso da maioria dos seus profissionais e nas suas interações, como por exemplo: “não temos boas relações. Conversar é inútil” (auxiliar Ana); “não vale a pena conversar, ninguém vai mudar nada porque sempre foi assim” (cuidadora Gabriela); “o ambiente entre nós é desgastante. Não há espírito de equipa, (...) mas falar calmamente com a pessoa do conflito? Nunca vi” (cuidadora Sofia). Sobre este problema, a DT referiu que “o pior é que isto transparece para o trabalho e para as crianças. Podiam utilizar as coisas que as separam como algo positivo. Neste momento, as pessoas estão muito divididas e isto também cria um grande fosso entre a equipa educativa e a técnica”. Com a exploração teórica do conceito de conflito, compreendeu-se que este consiste numa divergência de pontos de vista perante um mesmo objetivo e que este, pelo menos para um dos elementos envolvidos no conflito, apresenta-se como uma fonte de tensão (De Dreu & Weingert, 2003). Bilhim (2006) refere que os intervenientes compreendem o conflito como “um processo no qual um esforço é propositadamente feito por «A» para destruir o esforço de «B», com recurso a qualquer forma de bloqueio, e que resulta na frustração de «B», no que concerne à prossecução das suas metas e ao desenvolvimento dos seus interesses” (p. 228). Esta decorre, na ótica de Pina e Cunha, Rego, Campos e Cunha, Cabral-Cardoso e Neves (2014), de três componentes intrínsecas e vitais para que este ocorra: a interação dos intervenientes, a interdependência dos sujeitos (metas e objetivos) e a perceção de incompatibilidade. Ainda que, tal como refere Bilhim (2006), o conflito possa ser encarado como algo positivo e uma oportunidade de crescimento, é visível que, os profissionais da “Eu, criança” o compreendem como prejudicial e destrutivo. Deste modo, este tema foi de difícil discussão em contexto grupal, sendo que se optou por privilegiar as conversas intencionais individuais para a identificação de algumas das causas que estariam na origem dos conflitos e da dificuldade apresentada na sua resolução, nomeadamente a dificuldade em elogiar e/ou aceitar perspetivas diferentes, a pouca abertura para a reflexão conjunta, a perceção comum de que as mudanças são difíceis ou impossíveis, acontecimentos passados não resolvidos de forma satisfatória, a resolução de conflitos centrada no envolvimento da direção ou numa terceira pessoa (outra

profissional) e a tendência para uma responsabilização do outro face a acontecimentos menos positivos. Para além disso, com base nas reflexões dos elementos da equipa, conclui-se que a origem deste problema também se centrava no facto de existirem conceções educativas díspares, inconsistência nas práticas educativas, a interferência de relações pessoais menos positivas no desempenho profissional, dúvidas no desenvolvimento de algumas práticas educativas e que também ocorria devido à troca constante e inesperada das cuidadoras nos turnos (à exceção dos fins de semana). Já as crianças, ainda que não tenham abordado de forma direta este problema, reconhecem e identificam qual a cuidadora que permite X e Y e qual cuidadora não permite, como procedem a cuidadora X e Y quando trabalham juntas no mesmo turno, que a cuidadora X gosta muito da cuidadora Y, entre outros. Em algumas conversas com as crianças, salientam-se alguns comentários como “fico confuso, mas depois já sei, com uma (cuidadora) posso, mas com outra não” (Raúl), “gostava que fosse todas como ela, gosto dela, dá me atenção e sempre que preciso falar, ela ouve. As outras, só às vezes, por isso espero que ela venha” (Íris), “não faço agora, ela não deixa, faço depois, é a Y que trabalha a seguir, não é? Ela deixa” (Bernardo). Ainda, por vezes, existem discursos de algumas cuidadoras com as crianças que transparecem estas questões “pois tu com a X até podes fazê-lo, mas comigo não, isso te garanto” e “ela dá muito mimo e é por isso que vocês gostam. Mas um dia, um dia, vocês vão me agradecer a mim que tento vos educar. Sou a má da fita agora, mas depois vocês vão entender”.

Por último, concluiu-se em grupo que se apresentavam como necessidades intrínsecas às questões identificadas, a adoção do diálogo entre as pessoas envolvidas como estratégia para uma resolução construtiva dos problemas, visão mais positiva do outro e de que a mudança é possível, maior reflexão acerca das suas práticas e da equipa, maior disponibilidade para ouvir e aceitar perspetivas diferentes, maior clareza no estabelecimento de regras e na consistência da intervenção com as crianças, espírito de entreatajuda e trabalho em equipa e, por fim, práticas educativas coerentes entre profissionais (Ap. E) . Após a identificação e análise de problemas e necessidades, e ainda que mantendo a confidencialidade, tornou-se necessário devolver aos protagonistas as questões evidenciadas em todo o processo. Principalmente quanto ao último problema identificado, esta devolução foi realizada inicialmente de forma individual aos elementos da equipa pois, segundo os mesmos, era mais fácil para

compreender as diferentes percepções, não haver tanta exposição e para que a comunicação não fosse contaminada pelos conflitos existentes. Posteriormente, com os elementos que se foram sentindo mais confiantes e à vontade, esta devolução e priorização foi realizada em simultâneo com duas ou três profissionais. Já com as crianças, esta devolução foi realizada em momentos como as refeições, onde se encontravam todas as crianças e duas cuidadoras, mas também a nível mais individual quando os protagonistas demonstravam esse interesse. A priorização dos problemas é essencial pois, na visão de Guerra (2010), não é possível intervir em todos os problemas identificados. Assim, após o processo de devolução e reflexão, identificou-se como prioritários o problema referente às interações negativas frequentes e práticas educativas pouco focadas no desenvolvimento socioemocional das crianças (P3), o cansaço físico e psicológico das cuidadoras (P5) e os conflitos existentes entre os elementos da equipa e a dificuldade na sua resolução (P6). Compreendeu-se que os participantes no projeto seriam os mesmos protagonistas do processo desenvolvido até então: os 15 elementos que constituem a equipa da “Eu, criança” e as 10 crianças acolhidas. Em conjunto, concluiu-se assim que os dois bebés presentes não seriam participantes diretos do projeto, mas sim indiretos, uma vez que, ainda que não fizessem parte dos protagonistas e das transformações desejadas, seriam afetados por estas alterações. Quanto aos voluntários e restantes elementos da comunidade envolvente, concluiu-se com os protagonistas que o seu envolvimento não seria, à partida, tão necessário, uma vez que os problemas priorizados representam questões de ordem muito pessoal e que os participantes não se sentiriam à vontade para a partilha destes.

De acordo com o ciclo constante de avaliação e melhoria inerente ao modelo CIPP, para além da identificação e análise de problemas e necessidades, é igualmente importante compreender quais as potencialidades, constrangimentos e recursos para o desenvolvimento do projeto (Stufflebeam & Skinfeld, 1995). Assim, como forma de se adequar este processo à disponibilidade dos protagonistas, realizou-se em pequenos grupos a identificação dos aspetos em apreço. Quanto às potencialidades, reconheceu-se: a abertura da instituição para a realização de um projeto social; o conhecimento prévio dos profissionais sobre o que é a educação social e o que é um educador social; o conhecimento da DT sobre a metodologia investigação-ação participativa; o acesso facilitado a todos os documentos institucionais; o

interesse das crianças e profissionais para participarem ao longo de todo o processo; o facto da equipa ser pluridisciplinar e se encontrar disponível para partilhar os seus conhecimentos e experiências; a disponibilidade e motivação da DT para discutir e participar neste processo; e a consciência da maioria dos profissionais e das crianças face aos problemas e motivação para a mudança. Estas potencialidades foram compreendidas pelos participantes como janelas de oportunidade e permitiram também, segundo estes, compreender que “nem tudo está mal, nem tudo é problemas afinal (...) também temos coisas boas e que vão ser úteis” (cuidadora Luísa).

Já sobre os constrangimentos, foram identificados aspetos como: o facto de existirem duas cuidadoras de baixa médica por tempo incerto e duas em regime de substituição, sendo que a qualquer momento estas poderiam ter de interromper a sua participação no projeto; a entrada e saída constante de crianças da instituição; o horário exigente das cuidadoras, que pode condicionar a articulação de momentos com todos os participantes; e a resistência à crítica apresentada pela maioria dos elementos da equipa. Foram planeadas algumas práticas e estratégias como forma de contornar e/ou evitar o impacto negativo que estes constrangimentos poderiam ter. Por fim, identificaram-se os recursos em quatro categorias (humanos, físicos, materiais e financeiros): como recursos humanos, foram destacados os 10 voluntários fixos e os três estagiários da instituição; nos recursos físicos foram identificados o espaço da instituição e as suas zonas envolventes; quanto aos recursos materiais reconheceu-se uma grande diversidade de elementos, atribuindo-se como exemplos as folhas, canetas, materiais multimédia (televisão e computador), entre outros; por último, relativamente aos financeiros, previu-se que o projeto não exigisse custos significativos para a instituição ou para os atores sociais. Em tom de conclusão, a diversidade de recursos apresentada oferece, utilizando as palavras de Serrano (2008, p. 73), “uma certa garantia de que o projeto pode ser levado a cabo”.

### **3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

#### **3.1. CRIANÇAS E JOVENS: MEDIDAS DE PROTEÇÃO E PROMOÇÃO DOS SEUS DIREITOS**

De acordo com Carneiro (1997), o processo de crescimento de uma criança é inevitavelmente pautado por um conjunto de desafios e tensões. Assim, devido à sua complexidade, em determinadas situações, o desenvolvimento da criança ou o seu nível de adaptação social podem ser, de forma considerável, comprometidos. Não obstante, segundo Fonseca (2004), o conceito de “crianças e jovens em risco” não pode ser uma tradução linear de “crianças e jovens em dificuldades ou problemas”. O significado de risco pretende, sim, salientar a existência de grupos que “são duplamente vulneráveis devido à existência de circunstâncias específicas ou potenciais da sua vida pessoal, familiar, social ou económica” (Carneiro, 1997, p. 553). Nesta ótica, são estas crianças que, perante momentos de elevada vulnerabilidade, ficam em situação de risco. Por esta natureza, a literatura identifica circunstâncias de múltiplas origens – individual, biológica, social, familiar, situacional, económica e psicológica – como fatores de risco ou potenciadoras deste, nomeadamente: o baixo nível socioeconómico das famílias, negligência (ao nível da exposição a comportamentos de risco, educação, ausência de supervisão parental, saúde, entre outros), o alcoolismo, o desemprego de um ou ambos os progenitores, a toxicodependência, os maus tratos e violência na família, família numerosa, ausência de suporte familiar, entre outros. Contudo, a presença de alguns destes fatores não se traduz necessariamente na existência de crianças e jovens em risco, mas sim a sua combinação numa família pode potenciar um elevado risco e vulnerabilidade aos menores que a constituem (Eurochild, 2010).

Carvalho (2013) defende uma outra atualização da noção de “crianças e jovens em risco”, de modo a distinguir de “crianças e jovens em perigo”. A distinção destas conceções verifica-se no facto da noção de risco dizer “respeito a um leque mais amplo e abrangente do que a noção de perigo, esta última tipificada por lei. A diferença fundamental entre uma e outra decorre do perigo

potencial que o risco acarreta em termos de concretização dos direitos da criança enquanto na aplicação da noção de perigo acresce o elevado grau de probabilidade de ocorrência”. Esta especificação torna-se relevante quando se aborda a intervenção do Estado e da Sociedade na realidade da criança ou jovem, uma vez que nem todos os riscos assumem a necessidade de intervenção. De facto, no artigo n.º 3 da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP) encontra-se explícito que a criança já se encontra em situação de perigo derivado de situações como “a) Está abandonada ou vive entregue a si própria; b) Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;(...)”, entre outros (p. 7198). Ainda, de acordo com o artigo n.º 4 da Lei 142/2015, a intervenção é regida por um conjunto de princípios orientadores como: o interesse superior da criança e do jovem, a privacidade, a intervenção precoce, a intervenção mínima, proporcionalidade e atualidade, a responsabilidade parental, primado da continuidade das relações psicológicas profundas, a prevalência da família, obrigatoriedade da informação, a audição obrigatória e participação e, por último, a subsidiariedade.

Como forma de potenciar o cuidado e apoio social para as crianças e jovens em situação de perigo, o sistema contempla quatro tipos de respostas: o Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP), a equipa de rua de apoio a crianças e jovens, o acolhimento familiar e as casas de acolhimento (ISS, 2019). A aplicação e execução das medidas de proteção e promoção pode ser desenvolvida em meio natural de vida ou em regime de colocação. Isto é, a primeira refere-se numa medida de apoio junto dos pais, junto de outro familiar, confiança a pessoa idónea, apoio para a autonomia de vida ou confiança a instituição com vista a futura adoção. Por último, o regime de colocação diz respeito à medida de acolhimento familiar, confiança na instituição com vista a futura adoção ou ao acolhimento residencial (Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro). É ainda evidente a existência de diferenças nas medidas de país para país e mesmo na Europa estas são muito distintas.

### 3.2. INTERVENÇÃO E ACOMPANHAMENTO NO ACOLHIMENTO RESIDENCIAL DE CRIANÇAS E JOVENS

De acordo com o Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens (CASA) realizado pela Segurança Social (2014), antes da entrada do menor no contexto residencial é necessária uma preparação por parte da entidade e que exige vários procedimentos. A título de exemplo, partilhar a informação essencial entre os elementos da equipa; preparar as crianças e/ou jovens que se encontram já neste contexto; repensar a organização e dinâmica da instituição, sendo ponderados alguns aspetos como a idade e a existência de ligações consanguíneas; entre outros. Assim, se o acolhimento não for de urgência, isto é, se este permitir que a intervenção seja organizada e prevista, é possível realizar-se uma visita prévia à instituição, sendo que esta pode ser um elemento importante para apaziguar sentimentos de insegurança e intranquilidade da criança que será acolhida e/ou dos menores que já se encontram acolhidos (ISS, 2014).

Principalmente no processo inicial do acolhimento, o profissional deve ser facilitador da integração do menor, devendo demonstrar-se disponível para responder a possíveis questões ou dúvidas da criança e estar atento ao seu estado emocional (ISS, 2006). É também nesta etapa que é atribuído um quarto ao menor e este se começa a familiarizar com os espaços, regras e rotinas da instituição (ISS, 2006). O Manual de Boas Práticas do ISS (2006, p.110), salienta também que um dos desafios das crianças e jovens acolhidos é a convivência dos menores pois estes

não escolheram viver juntos e terão gostos e sensibilidades diferentes uns dos outros; têm histórias de vida diversas, e diferentes formas de estar e de lidar com os acontecimentos e circunstâncias; podem estar frustrados ou mesmo inconformados por se sentirem impotentes face à sua situação, por terem saudades da vida que deixaram e por ser-lhes difícil aceitar as mudanças que ocorreram; o facto de conviverem diariamente com crianças ou jovens com problemáticas pode dificultar o estabelecimento de planos de futuro.

Perante este desafio, é importante que os profissionais adotem práticas coerentes com os Direitos, Princípios e Valores do dever de cuidar e que se visem princípios como: a privacidade, confidencialidade, liberdade de opinião e de expressão, segurança e proteção, entre outros (ISS, 2006). Para além disso, os

profissionais podem auxiliar na mediação de conflitos, potencializar o respeito mútuo e pela individualidade e diversidade de experiências, estimular o espírito de equipa e entreaajuda dos menores acolhidos como forma de obter-se um ambiente pacífico e propício ao seu desenvolvimento pessoal e social (ISS, 2006). Ainda, o CASA do ISS (2014) salienta que em simultâneo com a intervenção terapêutica e socioeducativa, deve haver “um investimento na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação dos (...) planos de intervenção individuais” (p.63). Salvaguardando-se especialmente que, ao longo do acolhimento e em toda a intervenção desenvolvida, é crucial que haja uma participação efetiva e informada do menor acolhido. Para além de ser um dos seus direitos participar nas decisões que o afetam e que se encontra expresso na Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 2004), este deve ser o ator e autor da sua realidade e mudança. Este processo deve ser protagonizado “essencialmente pelo próprio, de sua livre vontade, (...) A mudança e as alterações no percurso de vida e no projecto de vida, para terem maior garantia de êxito, exigem força interior, vontade e que seja o próprio sinta que conduz o seu destino” (ISS, 2006, p. 99). Assim, o profissional deve respeitar o tempo da criança/jovem, entendendo que é normativa a emergência de sentimentos ambivalentes e ambíguos e que as referências do menor se baseiam na experiências e percursos de vida transatos (ISS, 2006). Da mesma forma, em intervenções com o objetivo de reunificação familiar, a família deve ter espaço e um papel ativo nesses programas e intervenções (Del Valle, Bravo, Hernández, & Santos, 2012).

Tendo sempre como referência esta intervenção co-construída, os profissionais podem, de acordo com o Modelo de Avaliação de Qualidade do Centro de Acolhimento Temporário do ISS (2007) e Vilares (2009), realizar uma avaliação diagnóstica contemplando áreas como a da saúde, contexto familiar, contexto escolar e a sua adaptação à instituição. Esta tem a finalidade de conhecer de forma mais pormenorizada a criança e de traçar algumas linhas orientadoras da intervenção (Vilares, 2009). Assim, com base nas necessidades e desejos identificados nesta avaliação, pode ser relevante o desenvolvimento de um Plano Socioeducativo Individual (PSEI) (Vilares, 2009). Segundo Del Valle e Bravo (2007) este plano deve contemplar objetivos, atividades e estratégias claras, adequadas e realistas que se irão desenvolver nas diferentes esferas e contextos da vida da criança/jovem: familiar, residencial (autonomia pessoal e

sua adaptação), comunitário, escolar e/ou laboral. Deve ser explícita a finalidade primordial do plano e a duração prevista para a obtenção de cada componente, sendo que todos os meses este plano deve ser revisto e modificado (Del Valle & Bravo, 2007). Ainda, no momento do seu preenchimento, deve apenas estar o menor e o seu profissional de referência (caso exista) ou um profissional próximo ao protagonista. Porém a informação deste plano deve ser partilhada por todos os elementos da equipa, como forma de todos se encontrarem conscientes das necessidades do menor e a intervenção seja intencional (Del Valle & Bravo, 2007). Em paralelo com o PSEI, o Manual de Boas Práticas do ISS (2006) salienta o desenvolvimento do projeto de vida da criança ou jovem acolhido(a), uma vez que este se configura pela perspectiva do que num futuro próximo se irá concretizar e que pode passar por quatro percursos distintos: a integração na família biológica ou alargada, a adoção, outra solução do tipo familiar ou a sua integração em outro acolhimento residencial. Deste modo, para o menor acolhido, a intervenção e o projecto de vida tem como “objectivo principal a sua desinstitucionalização segura”(…) e e como se explorará no ponto seguinte do Relatório, “remete para a definição de uma estratégia de intervenção sistémica e pluridisciplinar, menos estruturada, mais adaptativa e flexível, traduzida por um conjunto de acções e práticas desenvolvidas, pela estrutura residencial, a montante e a jusante, em interacção com outros parceiros sociais(…)” (ISS, 2006, pp.104-105).

### **3.3. IMPACTE E CONSEQUÊNCIAS DO ACOLHIMENTO RESIDENCIAL E A IMPORTÂNCIA DOS PROFISSIONAIS**

Na ótica de Del Valle e Zurita (1996), o acolhimento residencial diferencia-se pelo facto dos seus contextos serem mais estruturados e organizados, uma vez que são estabelecidos limites e regras claras e coerentes, existe uma rotina bem definida, há uma maior facilidade ao acesso de serviços e profissionais especializados, é um ambiente propício para a realização de intervenções terapêuticas, entre outros. Na mesma lógica, Knorth et al. (2008) advogam que

a maioria das crianças melhora o seu funcionamento psicológico após um período em acolhimento residencial.

Não obstante, alguns autores realçam que todo o processo de institucionalização pode ter um impacto e consequências variadas no menor acolhido. Nomeadamente, Anaut (2005) e Spence e Matos (2000) salientam que numa primeira instância (na decretação da medida), a criança/jovem tende a perceber este acontecimento como algo indesejável, podendo, conseqüentemente, emergir um sentimento de perda que poderá condicionar o seu desenvolvimento afetivo. Ademais, Luthar e Golstein (2004) acrescentam que o menor acolhido, ao experienciar estes novos contextos pessoais e relacionais, pode sentir-se ainda mais vulnerável, uma vez que a sua experiência e bagagem pessoal encontra-se pautada por relações inseguras (quer ao nível do contexto social, quer com os seus cuidadores primários). Por esta natureza, com a entrada na instituição, o menor pode sentir que a sua realidade não é acolhida, desenvolver um sentimento de não pertença e dificuldades ao nível da confiança, no estabelecimento de relações com os demais e na construção de uma vinculação com figuras alternativas (Luthar & Golstein, 2004; Spence & Matos, 2000). Numa mesma conceção, Siqueira e Dell’Aglío (2006) defendem que as características inerentes ao contexto institucional podem acarretar consequências como: a redução da autoestima do menor acolhido, a perda da sua individualidade e intimidade derivada da padronização excessiva de regras e rotinas inflexíveis, se o acolhimento for demasiadamente prolongado pode comprometer a sua autonomia pessoal e o seu projeto e vida, o processo de afastamento e as suas vivências podem tecer dificuldades e bloqueios ao nível da expressão de sentimentos, afetos e na criação de vínculos, entre outras. Gudbrandsson (2004) refere ainda que, em alguns casos, o ambiente institucional pode-se tornar hostil e contraproducente pela existência de maus-tratos e de violação dos direitos dos menores protagonizados tanto por profissionais, como por pares.

Neste contexto, Magalhães (2004) afirma que, em condições idílicas, o contexto familiar é considerado o local mais benéfico para o desenvolvimento pessoal e social da criança e que, mesmo em condições de maus-tratos e/ou negligência, a criança/jovem pode sentir este contexto como um elemento de segurança e proteção interna. Não obstante, não é legítimo a permanência de um menor num contexto de perigo, e, ainda que a sua institucionalização possa

apresentar-se com um fator de fragilização do seu desenvolvimento, não existe uma relação linear e de causa-efeito a fins como a psicopatologia ou percursos de vida insatisfatórios e pautados por insucesso (MacLean, 2003). Neste sentido, segundo MacLean (2003) e Siqueira e Dell’Aglío (2006), os efeitos e consequências nefastas do acolhimento residencial encontram-se também associados aos fatores de risco presentes no ambiente pós-institucional e na intervenção que é desenvolvida no próprio contexto institucional.

Assim, com base numa perspetiva ecológica, compreende-se que a relação, convivência e interação com outras figuras significativas e que assumam respostas de qualidade, pode originar um desenvolvimento adaptativo para o menor acolhido (Davis, 2003). Isto é, na ausência das figuras parentais, relações de qualidade desenvolvidas entre criança/jovem acolhido e profissionais podem promover competências como a empatia, autocontrolo e assertividade e, ainda, assegurar a organização interna do menor e uma auto e hétero representação mais positiva (Davis, 2003; Mota & Matos, 2010). Deste modo, Siqueira e Dell’Aglío (2006) afirmam que a adaptação positiva da criança/jovem acolhida(o) pode-se encontrar interligada aos profissionais, enquanto figuras significativas de afeto e capazes de serem potenciadoras de segurança e estabilidade, ou seja, elementos promotores de um suporte afetivo, mas também que delinham regras e limites que organizam a realidade do menor. Isto porque, segundo Marques (2006), o domínio socioemocional das crianças maltratadas pode traduzir um contacto social reducionista, complicações de comunicação e de adaptação, sendo que, muitas vezes, transparecem a dificuldade em diferenciar o que é “desejável e aceite do que é indesejável e punível, e exibem frequentemente comportamentos auto-destrutivos e acções provocadoras que suscitam punição” e “falta de confiança em si e nos outros, falta de segurança, sentimentos de vergonha e de desprezo por si próprias” (Marques, 2006, p.43). Neste sentido, de acordo com Moreira (2018, p.27) para que o desenvolvimento socioemocional da criança seja adaptado e adequado ao meio

é fundamental criar condições sociais e emocionais, através da aquisição de estratégias de expressão, de sentimentos e de interação com os outros. É importante que a criança ou jovem se sinta amada, protegida e apoiada. Todos estes elementos são importantes na sua socialização.

Para além disso, Mota e Matos (2010) evidenciam que, quando o contacto diário entre os profissionais e os menores acolhidos é de qualidade, a relação entre estes é pautada por proximidade e disponibilidade para apartar e partilhar

medos, angústias, alegrias e expectativas destas crianças e jovens. Todavia, segundo o mesmo autor e Yunes, Miranda e Cuello (2004), o facto de muitas instituições apresentarem um número insuficiente de profissionais e de nem todos reconhecerem a importância da prestação de cuidados emocionais e de educação às crianças/jovens acolhidos pode dificultar a construção de vínculos seguros e estáveis. Ademais, em vários estudos, verifica-se que, não poucas vezes, as práticas dos profissionais estão contaminadas por uma desproporção no rácio de crianças por cuidador, uma rotatividade constante de funcionários, uma carga de trabalho e horas laborais exigente, entre outros (Yunes, Miranda, & Cuello, 2004). Sendo que o cuidado de jovens/crianças institucionalizados exige um significativo investimento pessoal, os autores Horwitz e colaboradores (2010) salientam ainda que tendencialmente estes profissionais encontram-se perante um elevado nível de stresse e que isso, normativamente, diminui a sua disponibilidade e a atenção na intervenção com os menores acolhidos. Para além disso, de acordo com Postay (2013, p. 11),

os profissionais cujas funções exijam um contacto direto, prolongado e com algum envolvimento emocional com os clientes apresentam maiores índices de Burnout. Esta predisposição estaria relacionada com o fato de que o contato direto com as outras pessoas poderia acarretar uma pressão emocional sobre esses indivíduos (...), além de ser considerado um ambiente mais susceptível ao surgimento de emoções negativas.

Por outro lado, Mikulincer e Shaver (2005) advogam que as características pessoais dos profissionais são aspetos importantes e a ter em conta na relação que irá ser desenvolvida com os menores. Assim, tendo como linha orientadora a teoria da vinculação, a própria vivência do sistema de cuidado próximo do profissional pode condicionar a segurança que este necessita para construir uma relação empática e que vise as necessidades da criança/jovem acolhido (Collins, Spencer, & Ward, 2010). Por último, para além de todos os condicionantes inerentes à bagagem pessoal dos profissionais, Mota e Matos (2010) e o ISS (2006) revelam que, por norma, as instituições não realizam um investimento suficiente na formação e na preparação da equipa perante as exigências emocionais e práticas do seu trabalho.

#### **4. DESENHO DO PROJETO E AVALIAÇÃO DE ENTRADA**

A palavra projeto partiu do termo em latim *projectum* que significa “algo lançado à frente”, e a conjugação das palavras “Projeto” e “Social” refere-se a um processo que “tem de ser realizado com a participação do conjunto dos membros implicados, pois são eles os que contam com a informação necessária para o empreender” (Serrano, 2008, p. 16). Neste sentido, as pessoas devem-se encontrar envolvidas, conservando o seu papel enquanto autores e atores da sua realidade para a realização de um projeto “igualmente transformador e transformativo” (Timóteo & Bertão, 2012, p.19).

Posto isto, o primeiro pilar do desenho do projeto, na perspetiva de Mendonça (2002), é a finalidade, que permite perceber a razão de ser de um projeto, os contributos que este pode potenciar à realidade e aos problemas que carecem de transformação e mudança (Guerra, 2010). Com os protagonistas do projeto e em concordância com a análise da realidade realizada e os problemas e necessidades priorizados, definiu-se, como finalidade do projeto, a Promoção do bem-estar emocional de profissionais e crianças acolhidas na “Eu, criança”, através da melhoria das relações interpessoais e das práticas educativas. Compreendeu-se que a jornada do nosso projeto teria de ir ao encontro da mudança destes dois aspetos primordiais, uma vez que, segundo Collins et al. (2010) um dos maiores efeitos da institucionalização de menores é o facto de, quando o seu suporte parental é descontínuo ou inexistente, a rede de apoio destes se confinar aos elementos da instituição (outras crianças acolhidas e profissionais). Ademais, segundo o ISS (2006, p. 141), a “prestação directa de cuidados a crianças e jovens é um trabalho particularmente exigente. Aos colaboradores deve ser proporcionada (...) além da formação de base, os aspetos éticos e as vertentes técnicas e de relacionamento humano”.

No sentido de encontrar linhas orientadoras para a mudança desejada, urge a elaboração e organização de objetivos gerais e específicos (Guerra, 2010).

#### 4.1.OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Para Cohen e Franco (1999, p. 88), o objetivo consiste na “situação que se deseja obter ao final do período de duração do projeto, mediante a aplicação dos recursos e da realização das ações previstas”. Podem ser definidos objetivos gerais (OG) e específicos (OE), sendo que os OG se referem a intenções mais amplas e apresentam-se como o quadro de referência do projeto (Serrano, 2008) e os OE são mais restritos e concretos, constituindo-se como especificidades dos primeiros (Serrano, 2008). Cury (2001, p. 45) refere que “não é fácil formular objetivos, mas a sua elaboração e delimitação, a sua clareza e legitimidade são fundamentais para o êxito de qualquer projeto, já que será em função dos objetivos traçados que todas as ações serão pensadas, executadas e avaliadas”. Para o projeto “Sozinho transformo a minha realidade, juntos transformamos o mundo” foram definidos três OG e os seus respetivos OE: OG 1 “Promover relações e interações mais positivas entre os elementos da equipa”, que se desdobra em OE 1.1 “Construir uma visão mais positiva de si e dos outros profissionais”; OE 1.2 “Utilizar o diálogo como estratégia imprescindível para a resolução de problemas; OE 1.3 “Assumir uma postura cooperativa e de ajuda perante obstáculos, dúvidas ou problemas laborais”; OE 1.4 “Escutar ativamente e respeitar a perspectiva e opinião dos outros profissionais”; OE 1.5 “Reconhecer momentos de crise e obter suporte emocional e psicológico”.

Já o OG 2: “Contribuir para uma intervenção mais coesa e coerente da equipa” engloba o OE 2.1 “Reconhecer as linhas orientadoras das práticas educativas da instituição e a sua importância”; OE 2.2 “Refletir acerca das suas práticas e da equipa”; OE 2.3 “Refletir em equipa sobre as estratégias e práticas educativas mais adequadas”; OE 2.4 “Transmitir às crianças regras e limites claros”; OE 2.5 “Delinear em conjunto as tarefas e a organização do trabalho em equipa (horários e funções)”; OE 2.6 “Participar em ações de formação adequadas e que vão ao encontro das dificuldades e obstáculos sentidos”.

Por fim, o OG 3 “Desenvolver práticas educativas promotoras do desenvolvimento socioemocional das crianças”, divide-se em OE 3.1 “(Os profissionais) Construir uma visão mais positiva acerca do que é ser criança e potenciar uma maior implicação destas nas tomadas de decisão”; OE 3.2 “(Os profissionais) Facilitar a tradução, expressão e apoio face aos sentimentos e

emoções que as crianças se encontram a enfrentar”; OE 3.3 “(Os profissionais) Potenciar mais momentos de cooperação e de ajuda entre as crianças”; OE 3.4 “(As crianças) Desenvolver uma visão mais positiva de si mesmos, dos outros e das diferenças interindividuais”; e OE 3.5 “(As crianças) Refletir e encontrar estratégias mais adequadas e que visem o diálogo enquanto promotor de resolução de problemas”.

#### 4.2. ESTRATÉGIAS, AÇÕES E CALENDARIZAÇÃO

Com a emergência dos objetivos anteriormente referidos, foi importante utilizar diferentes estratégias que salvaguardassem o envolvimento de todos os protagonistas do projeto. Neste sentido, como não existe uma receita única e infalível para o sucesso de um projeto social, fomos compreendendo que existia a necessidade de, ao longo do projeto, se alternar constantemente entre estratégias de cariz mais individual e outras grupais. Do mesmo modo, a construção e reconstrução do desenho do projeto, das suas estratégias e ações foi uma necessidade que se encontrou presente ao longo do processo. Estes avanços e retrocessos constantes visavam acompanhar a mutabilidade e imprevisibilidade da própria realidade (ver Ap. G). Com as crianças e com o intuito de potenciar a sua participação efetiva na construção das ações foram realizadas várias conversas intencionais e foi realizado um “brainstorming” intitulado de “se eu tivesse uma varinha mágica” (Ap. F). Por conseguinte, num compromisso assumido por todos os participantes, o projeto “Sozinho transformo a minha realidade, juntos transformamos o mundo” organizou-se em quatro ações, sendo que uma delas se centra na intervenção com as profissionais, duas na intervenção com as crianças e a última com todos os atores e autores sociais do projeto. Estas ações desenrolam-se, com base na conceção de Guerra (2010), a partir de estratégias e como um meio para a consecução de determinados objetivos.

A Ação 1, foi designada, em conjunto com os elementos da equipa, “O que a leitura uniu, os conflitos não separam” e pretendia responder ao OG1 e OG2 e aos seus respetivos objetivos específicos. Esta ação emergiu da necessidade dos

profissionais terem um espaço que potenciase o desenvolvimento de relações de confiança e interações mais positivas, criando assim as condições essenciais para se abordar temáticas conflitantes como as relações entre eles e as práticas educativas. Planeou-se mobilizar estratégias como encontros grupais entre profissionais, conversas intencionais, a discussão e reflexão grupal, exercícios de dinâmicas de grupo e de escrita, acompanhamento individual, o envolvimento de um elemento externo para formação e supervisão e, por último, reuniões. Assim, com o intuito de se ir ao encontro da necessidade apresentada, esta ação partiu do gosto partilhado dos protagonistas pela leitura, desenvolvendo-se encontro mensais entre fevereiro e junho, mas envolveu outras estratégias e atividades (ver capítulo 5).

A Ação 2, intitulada de “O que eu vejo em mim, em ti e em nós”, tinha como intuito responder ao OG 3 e aos seus subsequentes objetivos específicos e surgiu do desejo das crianças em desenvolverem relações de maior segurança e confiança no outro, tendo assim, como consequência, um ambiente mais positivo para o seu desenvolvimento socioemocional. Da mesma forma, através dos discursos das crianças e dos profissionais, considerou-se relevante promover a reflexão e o desenvolvimento de competências sociais mais adequadas com os seus pares, desenvolverem a sua capacidade empática e a obter uma visão mais positiva de si próprios, incentivando assim as crianças a aceitarem as suas características e também as diferenças interpessoais. Como estratégias, planeou-se utilizar o desenho em escala real, discussão e reflexão grupal, exercícios individuais e grupais, acompanhamento individual, conversas intencionais e o “brainstorming”.

A ação 3, designada “a curiosidade não matou o gato” ambicionava também responder ao OG 3 e aos seus objetivos específicos. O seu nome visa um trocadilho de um dos ditados populares mais utilizados por uma das profissionais e foi também desenhada em conjunto com as crianças, tendo em conta os objetivos e a intencionalidade da ação, mas também indo ao encontro dos seus gostos comuns e recursos disponíveis, nomeadamente, a utilização do computador. Assim, esta derivou da necessidade de se potenciar o trabalho em equipa entre as crianças, estimular a sua valorização pessoal e do grupo, na desconstrução de ideias preconcebidas e de que os adultos “sabem tudo” ou que “nunca erram” e na necessidade de as crianças também terem um papel de ator e autor da sua realidade e transformação. As estratégias adotadas para esta ação

foram a discussão e reflexão grupal, exercícios individuais e grupais, a utilização de diferentes meios para a aquisição de conhecimentos, conversas intencionais, exercícios de escrita e de expressão, a discussão e reflexão grupal, o “brainstorming” e o “roleplay”.

A ação 4, denominada de “a nossa realidade e o nosso mundo” desenvolveu-se com a atividade, inspirada pelo dia dos namorados, “Carta ao amigo” e por outra intitulada de “Jantares temáticos: conhecendo o que me rodeia”. Esta ação foi norteada no sentido de dar resposta ao OG1 e OG3 e aos seus respetivos objetivos específicos. Com a primeira atividade, pretendeu-se, numa primeira instância, potenciar a identificação de aspetos positivos nos outros, refletir e analisar a relação que têm com essa pessoa e de se expressar de forma adequada e positiva. Já o momento da receção da carta, contempla a necessidade dos protagonistas em valorizar e aceitar a perspetiva do outro e de adquirir uma visão mais positiva de si, dos seus atributos e qualidades.

Quanto à atividade “Jantares temáticos: conhecendo o que me rodeia”, esta nasceu pela existência de discursos e ideias preconcebidas e o facto algumas profissionais e crianças serem oriundas ou terem família em países diferentes. Por mesma natureza, esta atividade visava, quanto às crianças, intervir principalmente ao nível das necessidades ligadas à desconstrução de estereótipos e preconceitos que contaminavam as relações estabelecidas e as componentes socioemocionais que as crianças se encontram a desenvolver. Já quanto aos profissionais, esta atividade visava criar uma oportunidade para estimular o seu trabalho em equipa e o espírito de entreajuda, o diálogo perante situações novas (fora das rotinas habituais) e que poderiam gerar dificuldades. As estratégias planeadas foram a reflexão e discussão grupal, conversas intencionais, o “brainstorming”, o “roleplay”, a representação, a transformação do espaço, a utilização de diferentes meios para a aquisição de conhecimentos, o acompanhamento individual, as conversas intencionais, exercícios de escrita e de expressão e a discussão e reflexão grupal.

As atividades específicas, os conteúdos das discussões, reuniões e conversas, a calendarização das ações e atividades foram sendo definidos e redefinidos com base na forma como se ia desenvolvendo o projeto e avaliando (i.e., avaliação de processo) e tendo em consideração também a disponibilidade, o interesse, as necessidades e as características individuais que se foram conhecendo dos participantes ao longo deste processo (ap. B). As características específicas de

cada indivíduo também permitiram adequar a prática e um contacto/intervenção intencional quer neste momento do desenho, quer no seu desenvolvimento.

#### 4.3. AVALIAÇÃO DE ENTRADA E INDICADORES DE AVALIAÇÃO

No final do desenho do projeto, urge realizar com os protagonistas um novo olhar crítico e de análise sobre o mesmo, identificando eventuais necessidades da sua alteração ou redefinição. Por esta via, e tal como advoga Stufflebeam e Shinkfield (1995), tornou-se crucial avaliar a coerência dos problemas e necessidades priorizadas, da finalidade e dos objetivos definidos. Do mesmo modo, as oportunidades, os constrangimentos e os recursos são também elementos que carecem de uma nova análise pois são significativos para o desenvolvimento do projeto delineado (Stufflebeam & Shinkfield, 1995).

Com base nas conversas intencionais com os participantes e nas reuniões de equipa, concluiu-se que o projeto era pertinente e exequível e potenciador da mudança. Nesta fase do processo, a maioria dos profissionais e crianças encontravam-se muito motivadas com o desenho construído e demonstraram ter apreciado a forma como este se tem desenvolvido. Contudo, ao nível da duração, coerência e sustentabilidade do “Sozinho transformo a minha realidade, juntos transformamos o mundo”, algumas cuidadoras referiam que seria difícil o seu envolvimento, pelo excesso de trabalho que já tinham. Mencionaram também que, com base nos projetos que experienciaram anteriormente, “acabam sempre. Quando vão embora as educadoras sociais, não se faz mais nada (...), fizeram coisas giras mas depois perdeu-se (...) a verdade é que ainda não tivemos nenhum em que fossemos envolvidas como participantes, normalmente são sempre apenas as crianças por isso vamos ver como corre” (cuidadora Beatriz). Já outros elementos da equipa demonstraram-se preocupados com a continuação das ações que envolviam a equipa pois receavam que os conflitos entre eles poderiam ser “demasiado antigos e fortes. Algumas relações sempre foram assim e partilhar o mesmo espaço torna-se difícil”.

Ademais, a DT considerou que, ainda que achasse o desenho do projeto interessante e coerente, iria depender muito dos resultados do mesmo pois não seria fácil integrá-lo durante muito tempo no dia-a-dia da instituição. Porém, apesar de algumas preocupações a este nível, os discursos também foram pautados com percepções mais positivas como: “mas pode ser que desta vez resulte, nunca tentamos desta forma”(cuidadora Luísa); “pelo que desenhamos, acho que tem pernas para andar, trata de preocupações reais (auxiliar Ana)”; “nada como tentar, se tivermos todas disponíveis para que isto corra bem, acho que vai correr” (cuidadora Soraia); “terá que ser um esforço de equipa pois acho que quanto às crianças vai ser mais fácil, elas vão gostar” (Técnica Clara); “para além de ser relevante, o projeto não tem custos nenhuns para a instituição, por isso acho que pode perdurar no tempo se se mantiver essa necessidade” (técnica Tatiana).

Com a reanálise e reavaliação dos problemas e necessidades prioritizadas, verificou-se que era necessário redefinir e acrescentar algumas causas do problema do cansaço físico e psicológico das cuidadoras. Segundo a maioria dos elementos da equipa, a exploração mais aprofundada do problema tinha proporcionado um novo olhar sobre o mesmo. E, apesar dos profissionais manifestarem uma vontade de refletir e analisar as questões relacionadas com os conflitos frequentes, a maioria dos elementos referiu não estar disponível para abordar de forma muito direta estas questões, daí a anulação de ideias pensadas e desenhadas anteriormente (Ap. G). Em reunião de grupo com as crianças, foram identificados mais indicadores para o problema priorizado das suas relações e interações pouco adequadas. Do mesmo modo, fruto de orientações tutoriais e das aulas da unidade curricular de Seminário do 2.º ano do Mestrado, estes elementos foram revistos com o intuito de transmitirem de forma mais clara e plausível os significados desejados.

Quanto à finalidade definida e aos OG e OE traçados, os participantes consideraram-nos coerentes e viáveis. Por esta via, considerou-se que “ainda que alguns objetivos (específicos) sejam mais fáceis de se concretizar do que outros e de termos vários, fazem-nos sentido a sua existência” (Técnica Laura), aparentando dar resposta às causas dos problemas e necessidades. Por outro lado, e como forma de se orientar uma avaliação constante e fiel da viabilidade das ações, foi construída com os participantes uma linha de pensamento centrada em três questões e que esteve presente em diversos momentos: (a) o

que os protagonistas acham que poderia resolver o(s) problema(s)?; (b) O que os protagonistas acham que gostariam de fazer para resolver o(s) problema(s)?; (c) o que os protagonistas estavam disponíveis para fazer, nesse momento, para resolver o(s) problema(s)?. Esta auxiliou quer a construção e o desenho das ações, quer a reavaliação das mesmas, tendo sido realizadas diversas modificações ao projeto (Ap. G).

Por mesma natureza, estas questões também potenciaram uma participação ativa, consciente e informada dos protagonistas, auxiliando-nos na formulação de objetivos, estratégias e expectativas. Concluiu-se ainda, que as ações eram adequadas aos horários e exigências do dia-a-dia dos protagonistas e que a diversidade de estratégias selecionada permitiria ir ao encontro dos gostos e interesses de cada um, como também aumentar a probabilidade da sua partilha e reflexão. Por último, definiu-se os indicadores de avaliação para cada ação, tendo em conta a conceção de Kümel e Moscoso (1996, p. 188) de que esta seleção

é um exercício de equilibrar o necessário com o possível, o desejável com o conveniente, o teórico com o prático. O sentido comum adquire aqui uma importância primordial que não pode ser substituída com recomendações ou fórmulas preestabelecidas.

Os indicadores de avaliação escolhidos revelam elementos de carácter qualitativo e quantitativo e requerem instrumentos de avaliação como momentos de debate e reflexão (individuais e grupais), as conversas intencionais (individuais e grupais) e a observação participante. Estes encontram-se explanados no Ap. H).

## **5. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE PROCESSO DO PROJETO**

Findo o desenho do projeto e a avaliação de entrada, urge explanar o desenvolvimento do projeto e avaliação de processo. Uma vez que o desenvolvimento mais detalhado se encontra nos Ap. I e Ap. J, este capítulo englobará uma análise resumida das quatro ações desenvolvidas e avaliação de processo.

### **5.1. AÇÃO 1 “O QUE A LEITURA UNIU, OS CONFLITOS NÃO SEPARAM”**

A primeira ação, denominada pelos profissionais “O que a leitura uniu, os conflitos não separam”, desenvolveu-se entre fevereiro e junho, através de encontros mensais (alcançando um total de cinco encontros), conversas intencionais frequentes com os elementos da equipa, reuniões de equipa e com a diretora técnica e a observação participante. Relembrando que os profissionais inicialmente concluíram que não se encontravam disponíveis para abordar de forma muito direta as questões ligadas aos conflitos, surgiu a necessidade de se potenciar as condições essenciais para uma reflexão e análise de conflitos associados às práticas educativas e às relações interpessoais, com também do desejo de desenvolverem entre si interações mais positivas (OG1 e OG2 e seus respetivos OE). Neste sentido, esta ação organizou-se inicialmente partindo do gosto partilhado pela leitura. Assim, foram marcados encontros para discussão de livros/leituras e, com esse mote e nesse contexto, os protagonistas sentiram-se mais confiantes e seguros para refletir, analisar e modificar questões, a seu entender, cruciais, mas mais delicadas. Note-se que a relação inicial entre a mestranda e a maioria das profissionais foi de difícil conquista, tendo sido necessário tempo e o recurso a diferentes estratégias para o desenvolvimento de uma relação de confiança e promotora de crescimento

conjunto. Por esta via, para além dos objetivos explanados anteriormente, esta ação servira também para potenciar a aproximação dos seus participantes.

Quanto ao OG1 e OG2, o ISS (2006) salienta que são questões importantes, uma vez que a “qualidade dos cuidados prestados está intimamente ligada à qualidade humana daqueles que os prestam” (p.140), o “bem-estar do residente depende, directa ou indirectamente, da correcta execução por cada um dos colaboradores da respectiva função” (p.143) e o facto de que “ninguém pode cuidar bem de outro se não cuidar bem de si” (p.152). Para a organização de cada encontro, foi realizado uma tabela para a inscrição dos elementos e com os dados mais relevantes sobre a mesma. Estipulou-se que cada encontro teria a duração de 1h30, seria realizado em locais diferentes e fora da instituição e que seria nomeada, por um ou mais protagonistas, uma frase que permitisse identificar o encontro (ver ap. J). Num primeiro momento, recorrendo-se a conversas intencionais com os profissionais, foi possível identificar e compreender as expectativas e os receios dos mesmos sobre a ação. Foi também através destes diálogos, de uma reunião com a diretora e de uma com os elementos da equipa que se realizaram as alterações necessárias à calendarização da ação e a sua organização. Ademais, foram contactadas as duas cuidadoras que se encontravam de baixa, de forma a garantir a participação de todos os elementos (Ap. J).

O primeiro encontro ocorreu de forma mais orientada e, apesar de se terem inscritos 12 elementos, apenas sete participaram no encontro. Esta centrou-se em grande parte na partilha de aspetos associados à leitura. Não obstante, foi relevante para facilitar a comunicação e para a identificação de características em comum e a partilha de experiências pessoais. Neste encontro, após a partilha da cuidadora Gabriela de um texto que havia escrito sobre a liberdade, surgiram, ainda que de forma mais indireta e subtil, alguns comentários das protagonistas sobre as questões que desejavam trabalhar (e.g. práticas mais coesas). Não obstante, ainda que não tenham identificado nenhum exemplo concreto, foi compreensível um certo desconforto e hesitação perante esses assuntos. Na reflexão acerca do encontro, as protagonistas demonstram o seu descontentamento sobre a ausência dos outros elementos da equipa, enunciaram algumas sugestões para os próximos encontros e referiram ter gostado. Alguns dos comentários partilhados foram: “descobri que tenho coisas em comuns com muitas de vocês (...)” (cuidadora Rita); “descobri que, mesmo

estando há tanto tempo de baixa, ainda me posso envolver” (cuidadora Gabriela).

Em posterior reunião de equipa (Ap. J) foram partilhados alguns aspetos do primeiro encontro, discutiu-se as sugestões referentes aos próximos encontros e realizou-se um exercício intitulado “as coisas positivas que eu tenho ao meu redor”. Esta tinha como intuito a identificação de aspetos positivos presentes na realidade de cada profissional (do seu contexto pessoal e/ou laboral e/ou relacional, entre outros). Ademais, neste exercício, os protagonistas retiraram, de forma aleatória, um papel que continha uma frase sobre a vida, desafios laborais, frases motivacionais, entre outros. Foi-lhes também sugerido que explicassem se se identificavam com esta ou se a dedicavam a outra pessoa da sala. Posto isto, os protagonistas referiram que conseguiram refletir sobre alguns elementos que gostariam de melhorar em si, no seu bem-estar pessoal, autoestima, motivação, entre outros. Dois dos protagonistas dedicaram também as suas frases a outros elementos da equipa, justificando esta iniciativa com o recurso a elogios e a críticas construtivas. Já a Técnica Carolina, dedicou a sua frase “Se podemos sonhar, também podemos tornar os nossos sonhos realidade” à equipa, como forma de motivar para este processo de mudança. Na reflexão final refletiu-se sobre a comunicação não verbal dos protagonistas, uma vez que, “é um elemento essencial do acto de comunicar” (ISS, 2006, p.148). Foram partilhadas ainda algumas reflexões como, por exemplo: “(...) Achei muito bom e consegui também refletir sobre a minha automotivação” (auxiliar Ana). Com esta reunião, foi também possível compreender que a cuidadora Sofia não se sentia à vontade para partilhar alguns assuntos com o restante grupo. Assim, de forma a garantir a sua participação, tornou-se relevante desenvolver acompanhamento a nível individual e conversas intencionais com a mesma. Nas primeiras conversas intencionais com esta profissional (Ap. J), ficou claro o seu desejo de continuar a ser uma protagonista ativa deste processo coconstruído, mas partilhou que: “estou numa altura da vida muito complicada e não me sinto disponível para este tipo de coisas. Valorizo muito o que estamos a construir e quero estar presente, mas não quero ir aos encontros”. Deste modo, combinou-se que se realizaria, após todas as reuniões, uma conversa individual com esta, com o intuito de a manter ao corrente do que tinha sido trabalhado em cada encontro e também para escutar a sua análise e perceção

sobre as situações e aspetos discutidos. Este compromisso visava a conceção de Cury (2001, p.43) de que

todos os atores envolvidos no projeto participem do processo, com seus conhecimentos específicos, com suas práticas diferenciadas e suas diferentes leituras da realidade (...). Assim, um dos aspectos fundamentais nesse momento é compreendermos essas diferentes visões de mundo, os diferentes interesses e desejos manifestos.

Além disso, após uma conversa com os restantes elementos da equipa, a cuidadora Sofia escolheu para identificar o 2.º encontro a seguinte frase: “*Eu precisava de tirar uma folga de mim mesma*” de Jay Asher. Recorrendo também às conversas intencionais (individuais e coletivas) com os elementos da equipa, compreendeu-se as razões da não comparência de algumas pessoas no primeiro encontro. Para além disso, num momento individual, uma das cuidadoras referiu que, perante uma questão mal compreendida com outra cuidadora, tinha conversado com esta e que tinha conseguido resolver as suas dúvidas, sem se originar um conflito direto entre ambas (Ap. J), o que habitualmente aconteceria.

No segundo encontro (Ap. J) participaram nove pessoas e esta centrou-se na questão do cansaço físico e psicológico sentido, principalmente, pelas cuidadoras. Os elementos partilharam, algumas estratégias pessoais que realizavam no seu dia-a-dia (tais como, caminhar à beira-mar, sair mais vezes com os amigos, etc.) e as preocupações associadas a esta questão (e.g.) “muitas vezes o meu humor altera-se e sinto-me extremamente cansada. Às vezes, isso afeta o meu trabalho, (...) os livros, para mim, são um escape” (cuidadora Tânia). Ainda que as protagonistas tenham referido ter gostado do encontro e que tinha sido pertinente para a reflexão, verificou-se grande momento de silêncio. Indo ao encontro à afirmação de Cunha (2001) que “o silêncio não é ausência de sentido” (p.5), este permitiu compreender que, por um lado, estas questões eram complexas e tinham impacto nas protagonistas e, por outro, que ainda era difícil a partilha, em grupo, destes aspetos. Na reunião com diretora (Ap. J) foi possível compreender que esta acreditava que poderia ter alguns efeitos não desejados caso participasse nos encontros devido ao cargo que ocupava. Para além disso, abordou-se alguns aspetos associadas às presenças dos protagonistas nos encontros. A reunião de equipa seguinte, centrou-se na exploração de questões e dúvidas das profissionais e na negociação e análise de algumas práticas educativas (Ap. J). Ainda que a maioria dos protagonistas se

tenha demonstrado disponível e envolvido na negociação das práticas educativas, verificou-se também que, perante algumas perspectivas contraditórias, o recurso à acusação, à responsabilização do outro de acontecimentos e a práticas consideradas, pelos protagonistas, como menos adequadas. Perante o conflito evidente, seguiu-se a indicação presente no ISS (2006, p. 150): “não tente resolver sozinho situações destas sem ter a devida experiência. Se ocorrerem, promova a sua análise na reunião de equipa” e, após os envolvidos se encontrarem mais calmos, realizou-se de forma cooperativa a reflexão e devolução dos acontecimentos vivenciados ao longo da reunião.

Nas conversas intencionais e individuais com a cuidadora Sofia (Ap. J) partilhou-se, com cuidado pelo sigilo das questões mais pessoais, os aspetos mais relevantes do 2º encontro. Além disso, a cuidadora partilhou algumas das suas dúvidas face às práticas educativas e referiu que “eu não me importo de te dizer quais são e tu as escreveres. Não me importo que falemos sobre elas, mas sem saberem que fui eu que as disse ok?”. Surgiu assim a ideia de se construir uma tabela que integrasse, sem identificação, todas as dúvidas e receios das profissionais e algumas estratégias que estas sugerissem para as resolver (Ap. L). Relativamente ao terceiro encontro (Ap. J), esta teve 9 elementos inscritos, porém, devido às condições meteorológicas adversas, apenas 4 participaram. Compreendeu-se que poderia ser uma oportunidade para um contacto mais próximo e individual com os quatro elementos. Por esta via, enquanto se encontravam apenas duas das cuidadoras presentes, realizou-se uma avaliação dos encontros desenvolvidos até então e referiram que, fruto de todo o processo, já eram visíveis algumas melhorias ao nível das interações e relações intrínsecas e partilharam que sentiam que a ação estava a ir ao encontro dos seus objetivos e que, com o avançar do processo, se sentiam mais confiantes com o grupo e mais capazes de explorar questões consideradas difíceis e complexas. Referiram ainda, gostar da ideia da tabela que englobaria as dúvidas, questões e estratégias de todas as profissionais. No final do encontro, e já com a presença também da Técnica Tatiana, as profissionais partilharam que consideram que o projeto estava a ser importante para o desenvolvimento de interações e relações mais positivas entre os elementos da equipa.

Após o encontro, desenvolveram-se conversas intencionais com os elementos da equipa (individuais e grupais) e com a DT (Ap. J). Com estas compreendeu-se que as profissionais continuavam, tal como combinado, a

partilhar os aspetos mais revelantes de cada encontro com todos os elementos. Contudo, estes continuavam a salientar o seu descontentamento pela não participação de alguns elementos. Para além disso, tornou-se possível compreender que os participantes valorizavam e evidenciavam algumas alterações, tais como: “ainda nem tudo está perfeito, mas, por exemplo, ontem tive um problema com uma delas, não importa dizer quem, e no final do turno falamos e resolvemos. Hoje já vi algumas diferenças” (cuidadora Soraia), “na organização dos turnos, senti menos atritos” (Técnica Laura), entre outras. Do mesmo modo, em conversas individuais e intencionais com a cuidadora Sofia, foi notória uma maior disponibilidade para partilhar os seus receios e experiências. Numa das conversas, referiu também que tinha verificado uma alteração no comportamento de uma das cuidadoras perante o atraso numa das rotinas das crianças (Ap. J).

No quarto encontro participaram 4 profissionais e ainda que esta tivesse sido planeada com o intuito de se realizar uma atividade e de se explorar a importância do trabalho em equipa (Ap. K), centrou-se, por opção das profissionais, em questões ligadas aos conflitos existentes, dúvidas e questões face a algumas práticas educativas e exploração de estratégias alternativas. Porém, ao contrário do que havia acontecido na reunião de equipa onde se tinham analisado estas questões, as profissionais demonstraram-se mais disponíveis para escutar e compreender as diferentes perspetivas. Compreendia-se pelos discursos dos protagonistas, a compreensão do projeto como um processo coconstruído e coparticipado, que era validado com um envolvimento genuíno e um sentido de pertença destas face ao mesmo. Numa mesma lógica, verificava-se, em vários momentos, a utilização de pronomes possessivos para o descrever: o “nosso convívio”, “nossa atividade”, “nossa ação”. No final do encontro, e com base também nestas partilhas, finalizou-se o preenchimento da tabela e a maioria dos participantes concluíram que sentiam necessidade de obter uma supervisão externa e/ou uma formação sobre algumas práticas.

Em reunião com a DT foram partilhados os aspetos mais relevantes do encontro e a vontade manifestada pelos participantes de se potenciar a formação e/ou supervisão externa com base na tabela desenvolvida (Ap. L). A DT concordou com a sugestão e chegou-se à conclusão de que a pessoa mais indicada para essa formação seria a pedopsiquiatra das crianças pois, por um

lado, esta era um elemento externo e com bastante experiência e formação na área do acolhimento temporário de menores. Por outro, também era um elemento próximo à realidade da “Eu, criança” pois escutava a perspectiva das crianças sobre a mesma (Ap. J). Já, nas conversas intencionais com os elementos da equipa (individuais e grupais) foi novamente abordada a proposta relacionada com a formação e com o envio da tabela de dúvidas. Em grupo, a cuidadora Sofia já se demonstrou mais disponível para partilhar e refletir as questões em grupo e, perante esta sua iniciativa, as profissionais demonstram-se contentes e valorizaram o seu esforço. No último encontro (Ap. J), houve a ação de formação e, para além da necessidade manifestada pelos profissionais, esta é também relevante pois, de acordo com autores como Carvalho e Baptista (2004), a formação e avaliação das práticas deve ser contínua e constante. No início do contacto, a pedopsiquiatra partilhou que algumas das questões invocadas se encontravam presentes nos discursos das crianças e que era crucial o trabalho em equipa para a construção de práticas coerentes e benéficas para o desenvolvimento dos menores. Durante a formação, foram debatidos assuntos que as profissionais consideraram pertinentes e foi possível esclarecer-se dúvidas e receios associados às práticas educativas. No balanço final da formação, os protagonistas partilharam algumas conclusões como: “(...) Esclareci a maior parte das dúvidas que tinha” (cuidadora Soraia); “ajudou-me muito a compreender alguns comportamentos das crianças, estarei mais atenta a certos pormenores agora” (Técnica Tatiana); entre outras.

Por último, através de conversas intencionais com os protagonistas e fruto da observação participante, as protagonistas consideraram todo o processo desenvolvido como promotor de algumas transformações ao nível das relações interpessoais, das suas práticas e na forma como interagem com as crianças (Ap. J). Destaca-se que: reconheceram uma maior preocupação em perguntar à criança o que estava a sentir e ajudá-la a traduzir as suas emoções; um maior espírito de entreatajuda no desenvolvimento das tarefas, uma vez que as profissionais comunicavam mais no sentido de organizar o turno; sempre que necessário, no final do turno, as profissionais demonstravam dialogar mais sobre os aspetos que consideravam relevantes esclarecer ou negociar, entre outros. Para além disso, as participantes escolheram no nome da ação, expressando a união gradual que foram sentindo ao longo do processo e também, segundo as mesmas, o nome atribuído lembrava-as que os conflitos

não deveriam ser um “entrave ou condicionar as nossas relações e o nosso trabalho” (cuidadora Luísa). Tomou-se também conhecimento que as protagonistas se encontravam a organizar, por sua iniciativa, mais convívios num dos cafés próximos da instituição (ver outros resultados no ap. N).

## 5.2. AÇÃO 2 “O QUE EU VEJO EM MIM, EM TI E EM NÓS”

Com segunda ação pretendia-se concretizar o OG 3 “Desenvolver práticas educativas promotoras do desenvolvimento socioemocional das crianças” e os seus respetivos objetivos específicos (Ap. J). Esta ação desenrolou-se em 9 sessões, tendo sido estas maioritariamente realizadas entre a mestrande e uma das crianças (uma criança por sessão) e as restantes em grupo. Em cada sessão individual, realizou-se o desenho do corpo da criança em tamanho real e pretendeu-se realizar um acompanhamento mais individual e centrado na reflexão face às suas características individuais. Deste modo, pretendia-se trabalhar questões como o autoconceito e a autoimagem, mas também compreender como o protagonista se vê em relação com os outros e com o mundo. Já as sessões com todas as crianças, enfocaram a reflexão conjunta das crianças sobre os aspetos que os unia, o que conheciam uns sobre os outros e a reflexão sobre as diferenças interindividuais. Ainda, para o desenvolvimento desta, foi também importante as diferentes estratégias explanadas no ponto 4.2 e os momentos onde se desenvolveram conversas intencionais com as crianças, com os profissionais e os acompanhamentos individuais. Num primeiro momento grupo, refletiu-se sobre a questão “o que nos une e o que temos de semelhante?” (Ap. J). Assim, através de conversas intencionais com as crianças, compreendeu-se, uma vez mais, que a conceção sobre o outro não era positiva e que demonstravam uma certa dificuldade em ver além das características que os distinguem e que, em vários momentos, utilizavam-nas como recurso nas agressões verbais. Deste modo, em resposta à pergunta inicial, apenas referiam dois aspetos: viveram\estarem numa instituição e o facto de serem crianças. Por conseguinte, com base nos dois aspetos nomeados pelas crianças como comuns, tornou-se relevante explorar as seguintes questões: “o que é ser criança?” e “o

que é viver numa instituição?”. Cada criança salientou aspetos diferentes de ambas as questões e, fruto destas partilhas, considerou-se importante voltar a abordar os seus direitos enquanto criança (explorados também na atividade que se encontra no Ap. M). Ainda, em articulação com a Técnica Carolina, acrescentou-se outros dois objetivos à ação: explorar os nomes das partes do corpo e abordar os diversos nomes atribuídos aos órgãos sexuais.

A primeira sessão centrou-se no desenho do corpo do Telmo em tamanho real (Ap. J). Esta permitiu um acompanhamento individual com este protagonista, explorar questões ao nível da sua autoimagem e como este se percebe na relação com o outro. Visava-se, ir ao encontro da conceção de Goñi e Fernández (2009) de que “o conceito que uma pessoa tem de seu self surge das interações com os outros e reflete as características, expectativas e avaliações dos demais” (p. 25) e à visão de Timóteo e Bertão (2012) sobre a importância de se “tornar as pessoas mais capazes de se entenderem a si próprias, de entenderem os outros e o mundo em que vivem, com vista à mudança no sentido de melhor qualidade de vida” (p. 18). Deste modo, com recurso a um espelho, propôs-se que o Telmo se desenhasse. Numa fase inicial, foi-se sugerindo algumas orientações e o Telmo olhava para o espelho e demonstrava sentir-se seguro com as suas respostas. No final do desenho, questionou-se o protagonista se o desenho o representava e este respondeu de forma afirmativa. Ainda, em conjunto, refletiu-se e registou-se no desenho algumas características do Telmo (positivas e aspetos que poderia melhorar) e, perante a pergunta “olhando agora para ti, o que achas? Conhecias tudo sobre ti?”, este respondeu que não. Relativamente à segunda sessão, esta desenvolveu-se nos mesmos contornos que a sessão anterior, contudo incidiu nas questões mais relevantes para o Bernardo, até porque a “forma mais natural de saber o que pensa, quer ou sente uma criança ou jovem é junto do próprio. Devemos privilegiá-los enquanto fonte directa de informação.” (ISS, 2006, p.147). A título de exemplo, com o desenho do seu corpo, foi possível explorar e refletir sobre alguns estereótipos e preconceitos acerca da diferença entre os homens e as mulheres. Ademais, na reflexão final, o Bernardo demonstrou grandes dificuldades em nomear as suas características positivas, respondendo constantemente “não tenho” ou “não sei”. Todavia, para indicar os aspetos a melhorar este respondeu rapidamente “eu bato nos outros, chamo nomes e faço muitas asneiras” (Bernardo).

A terceira sessão foi realizada com a Íris e, através das suas partilhas, compreendeu-se que esta se encontrava desconfortável ao se olhar no espelho e que o seu comportamento e comunicação não verbal refletia que se estava a sentir ansiosa e nervosa pois carregava bastante nos materiais que utilizava, entre outros (Ap. J). Neste sentido, partilhou-se com a criança uma dificuldade pessoal e sugeriu-se que se realizasse, em conjunto, o desenho do meu corpo. Este compromisso de ambas permitiu que a Íris se sentisse mais tranquila e calma e pretendeu-se ir ao encontro da conceção de Timóteo e Bertão (2012), de que “ o educador social seja capaz de integrar os seus afectos, de lidar com eventuais conflitos internos, sem prejudicar o outro, mas de modo a que consiga ser um seu elemento de suporte, transmitindo confiança ao outro e construindo a relação como um espaço de segurança e de conforto” (p. 24). Por conseguinte, após a identificação de alguns aspetos, a Íris decidiu realizar o seu desenho e explorar as suas características. Na reflexão final, a Íris referiu que tinha gostado da sessão, de ter aprendido sobre o seu corpo e que achava que estava bonito. Neste sentido, perguntou-se à protagonista, “se o desenho está bonito e se és tu nele, então também és bonita, não achas?”, ao qual ela respondeu sorrindo “sim, acho que sim”.

Na sessão com o André (4.<sup>a</sup> sessão), o protagonista referiu que não gostava do seu tom de pele pois este era apenas semelhante ao seu pai (algo que a criança não considerava positivo) e partilhou exemplos menos positivos associados a esta sua característica. Ainda sobre o mesmo tema, referiu que as crianças da “Eu, criança” também utilizavam essa sua característica nas agressões verbais: “normalmente, é o Bernardo quando fica chateado, mas depois eles (outras crianças) imitam e isso deixa-me chateado e triste” (André). Após estas partilhas, ainda que se tenha tentado explorar um pouco mais estas questões, tornou-se compreensível que o André não queria mais falar sobre esse tema e isso foi respeitado. E, de acordo com o ISS (2006), ao “fazê-lo, respeitando sempre a sua privacidade, não só mostramos interesse por ele, como lhe damos sinais de que acreditamos na sua capacidade de avaliar e exprimir os seus problemas e desejos. Isto reforça a relação de confiança que tem de estar na base do nosso trabalho” (p.147). Durante o desenho do seu corpo, o André partilhou ainda, por sua iniciativa e sem desenvolver muito, que “(...) também não gosto que me chamem André X porque esse é o nome do meu pai. Então, quando me perguntam, digo sempre que tenho nome da minha mãe” e, no momento de

reflexão sobre as coisas que gostaria de modificar, referiu que se senta triste e com saudades da sua mãe.

A 5.<sup>a</sup> sessão visou potenciar a reflexão grupal sobre as características que cada criança conhecia sobre as outras e, nesta, todos os protagonistas se encontraram presentes (ainda que inicialmente estivessem só presentes 7 das crianças) (Ap. J). Esta, com relação à Páscoa, consistiu em escolher outra(s) criança(s) e, com base num aspeto que conhecesse sobre os mesmos, pintassem um ovo da páscoa. Já os bebés (Joel e o Diego) e o Samuel estiveram a colorir uma cartolina semelhante às usadas nas sessões e compreendeu-se que o último estava a conseguir partilhar os materiais com os restantes (algo que não era muito comum). Após a chegada dos restantes elementos, realizou-se a troca de ovos e compreendeu-se que cada participante tinha conseguido identificar mais do que uma característica específica do outro, que tinha efetivamente tido em conta esses elementos na construção dos ovos e que se demonstraram contentes por oferecê-los ao destinatário selecionado. Para além disso, os participantes referiram que a sessão foi prazerosa e todos demonstraram-se admirados com o conhecimento que detinham uns sobre os outros. A sexta sessão foi realizada com a Luana e compreendeu-se que, ainda que a protagonista soubesse identificar as partes básicas do seu corpo, demonstrava, sem o recurso ao espelho, uma certa dificuldade em recordar-se de elementos como a cor do seu cabelo, olhos, entre outros (Ap. J). Na reflexão final, soube identificar alguns elementos de que gostava, mas referiu não saber o que deveria selecionar para os a melhorar: “não sei, comer mais rápido?”.

Na sessão com o Raul (7.<sup>a</sup>) este começou por referir estar aborrecido, contudo não sabia porquê, e expressou que, mesmo assim, queria realizar a sessão. Ao longo do seu desenho, e relativamente a cada parte do seu corpo, o Raul ia partilhando comentários como: “aqui sou igual ao meu pai”, “no queixo sou a minha mãe” e “o nariz é igual ao meu irmão”. Porém, o Raul manifestava não se encontrar muito bem e, em conjunto, decidiu-se não realizar nesta sessão o desenho e aproveitar para conversar. Compreendeu-se também que, mesmo que o Raul tenha dito inicialmente que queria continuar o exercício, foi importante ter em conta a sua linguagem não verbal para perceber como se estava a sentir, pois as “crianças ou jovens podem ter dificuldade em referir-se a certos assuntos – porque são dolorosos ou traumáticos, porque causam medo ou vergonha ou por recearem não ser levados a sério. Nesse caso, podem

esconder o que sentem ou abordar tais assuntos de forma indirecta, através de eufemismos ou alusões” (ISS, 2006, p. 149). Através desse diálogo com a criança, compreendeu-se que o Raul se estava a sentir triste por a mãe não o ter visitado. Após algumas conversas intencionais sobre o tema, o Raul encontrava-se mais alegre e, no dia 4 de maio, realizou o seu desenho e partilhou por sua iniciativa: “já estou melhor, estava triste e passou”. Na reflexão final, o Raul referiu que o facto de falar muito era, simultaneamente, um aspeto positivo e a melhorar em si, justificando que: “às vezes é bom, as pessoas gostam, mas também é mau, chamam-me falador e dizem que sou chato”.

Na sessão desenvolvida com o Sandro (Ap. J), este foi-se demonstrando inseguro e autocrítico durante todo o exercício. Para além disso, através da sua comunicação não verbal, compreendeu-se que este se encontra um pouco apreensivo em desenhar os seus aparelhos auditivos, chegando efetivamente a perguntar “tenho mesmo de desenhar o que tenho nas orelhas?” e a optar, inicialmente, por não os desenhar. Porém, na reflexão final, demonstrando-se sentir mais confiante com a nossa interação e reflexão, compreendeu que os seus aparelhos auditivos faziam parte de uma das suas características e, por sua iniciativa, desenhou-os. A última sessão da ação foi desenvolvida com todas as crianças e centrou-se, como combinado com anteriormente com os protagonistas e com a sua autorização, numa exposição dos desenhos realizados (Ap. J). Decorreram na cave pois tem um espelho grande, o que permitia que as crianças se olhassem no mesmo e, em simultâneo, olhassem para os seus desenhos na parede (Ap. C). Voltou-se a questioná-los sobre o que tinham em comum (com alguém em específico ou entre todos), para além das respostas dadas no primeiro momento da ação (viver numa instituição e serem crianças). Surgiram respostas como: “a minha altura é quase igual à da Íris também” (Raul); “eu e o Bernardo somos os que identificamos mais partes do corpo” (André); entre outros. Em seguida, realizou-se a segunda questão: “o que vos torna únicos?” e, após algum tempo de espera, assinalaram características como: “a minha cor” (André); “os meus óculos” (Raul); “não sei...os olhos que tenho?” (Íris); “os meus aparelhos, sou o único que os uso” (Sandro). As crianças concluíram que o que as tornava únicas eram as mesmas características (diferenças interpessoais) que utilizavam para se agredirem em momentos de conflito. Para além disso, o Bernardo foi o único que, tal como na sessão, não conseguiu identificar algo que o tornasse único ou de positivo em si mesmo.

Assim, em conjunto com os restantes protagonistas, foram identificados diversos aspetos característicos desta criança. Perante isto, o Bernardo demonstrou-se muito contente e procedeu-se ao registo de todos os elementos identificados. Refletiu-se ainda sobre o facto das crianças partilharem a ideia de que existia uma cor específica intitulada “cor de pele”, em várias das sessões individuais e, em conjunto, discutiu-se que, mesmo entre eles, existiam diferentes tonalidades de pele. Assim, com os lápis disponíveis, criou-se um espetro de cores que os protagonistas denominaram “cores de pele” (Ap. J).

### 5.3. AÇÃO 3 “A CURIOSIDADE NÃO MATOU O GATO”

O nome desta ação derivou de um trocadilho com um ditado popular muito utilizado por uma das profissionais e teve a intenção de responder ao OG 3 (“Desenvolver práticas educativas promotoras do desenvolvimento socioemocional das crianças”) e seus respetivos OE (Ap. J). Neste sentido, tendo em conta os conhecimentos prévios de cada criança e indo ao encontro dos seus gostos comuns e recursos disponíveis, pretendeu-se potenciar o espírito de entreatajuda, estimular a sua valorização pessoal e do grupo, a desconstrução de ideias preconcebidas e a promoção de um papel mais ativo nas tomadas de decisão, envolvendo os profissionais para a promoção de uma visão mais positiva das crianças. Em cada sessão, foi explorada uma questão (à escolha das crianças) e realizou-se um concurso com a participação das profissionais e com intuito de desconstruir a ideia de que os adultos “sabem tudo” ou que “nunca erram” e caminhar no sentido do OE 3.1. Deste modo, organizou-se cada sessão em 7 momentos distintos, sendo que, dois dos primeiros momentos centravam-se em tomadas de decisão que as crianças tomariam em conjunto e o 3.º e o 4.º momento: na partilha e registo das respostas de cada protagonista e na procura pela resposta correta à questão privilegiada. Já o 5.º consistia na realização de um concurso, onde as crianças assumiam um papel de apresentadores e as profissionais de participantes, o 6.º e 7.º momento centravam-se na afixação do cartaz realizado e na reflexão final

da sessão. Ao longo de cada sessão, as crianças também poderiam experienciar um conjunto de papéis distintos e com responsabilidades específicas (Ap. J).

Na primeira sessão, as crianças demonstraram-se um pouco hesitantes e procuravam mais orientação (Ap. J). Tornou-se importante recordar algumas das regras que tínhamos estipulado na atividade “se eu tivesse uma varinha mágica” (Ap. F). Na primeira tomada de decisão, as crianças permaneceram hesitantes, discutindo constantemente entre si e sem conseguirem encontrar uma decisão conjunta (Ap. J). De acordo com o Manual de Boas Práticas do ISS (2006), às “vezes é mais fácil para o residente originar um conflito do que pedir ajuda ou atenção directamente” (p.152), deste modo, com os protagonistas, definiu-se mais alguns indicadores que poderiam auxiliar este processo, tais como: a criança que sentisse mais dificuldade numa das tarefas poderia juntar-se a uma que se sentisse mais à vontade nessa tarefa; o tempo da sessão era flexível e, se fosse necessário, a parte do concurso seria realizada em outro momento, neste sentido, poderiam respeitar o tempo e o ritmo de cada um; entre outros. Após isso, duas das crianças assumiram um papel de liderança e decidiram, entre os dois, quem iria ficar com cada papel. Ainda que a escolha da estratégia para tomarem uma decisão não tenha sido a mais democrática, compreendeu-se que, por um lado, era importante não condicionar ou censurar à partida as estratégias que as crianças invocavam pois isso poderia condicionar participações futuras. Por outro lado, esta já era uma estratégia mais positiva do que as agressões físicas e verbais perceptíveis anteriormente nestas situações.

Já na segunda tomada de decisão, compreendeu-se que as crianças estavam com algum receio e hesitação em optar por uma das frases devido à pressão constante dos protagonistas que as sugeriram. Neste sentido, como não se estava a conseguir atenuar essa tensão, sugeriu-se que realizassem uma estratégia diferente: cada criança fecharia os olhos e votaria de forma anónima na frase que desejava explorar. Esta estratégia permitiu ultrapassar algumas barreiras comunicacionais do momento, contudo, esta não tinha como intenção tornar-se uma estratégia privilegiada para todos os momentos, mas sim para potenciar momentaneamente uma certa segurança e tranquilidade aos participantes. Com escolha da questão “qual o maior animal do mundo?”, as crianças partilharam as suas opiniões com a ajuda da Íris, que desempenhava igualmente o papel de mediadora (que consistia, em grosso modo, em mediar a participação de cada criança). Nesta partilha, algumas das crianças

demonstraram não gostar de alguns comentários ofensivos que foram proferidos por parte de outros protagonistas. Deste modo, como a intervenção direta (dizendo para não os fazerem, etc) não estava a resultar, optou-se por outra estratégia que consistia em reformular, com os protagonistas, esses comentários de uma forma que, ainda que expressasse a mesma ideia, não magoasse ou ofendesse o outro: por exemplo, o Bernardo tinha feito este comentário: “um cão? Esse não é, de certeza, que estúpido!” (Bernardo); e, com as crianças, transformámo-lo desta forma: “talvez o cão não seja a melhor escolha porque é pequeno quando comparado com um elefante, uma girafa e assim. Não queres pensar melhor Samuel?”. Com estes exemplos, as crianças demonstraram realizar outras reflexões e, nos momentos seguintes, foi visível uma maior interajuda e cuidado (Ap. J). Após o concurso, realizou-se a reflexão final, onde as crianças partilharam comentários como: “eu gostei de ler as perguntas, gostei de ter aprendido também” (Telmo); “o que mais gostei foi de me terem ajudado e de ter consigo escrever. Só dei um erro viste?” (Sandro);

Na segunda sessão (Ap. J), com recurso a vídeos e histórias infantis abordou-se a importância do trabalho em grupo. Para além disso, sugeriu-se aos protagonistas que partilhassem alguns exemplos associados aos seus desenhos animados preferidos sobre o tema supracitado: “no *Fáisca Mcqueen*, o Mate ajuda-o, eles são amigos (...) conseguiram vencer a corrida por isso” (Raul); “na *Frozen*, a irmã ajuda-a também” (Luana); entre outros. Após esta primeira reflexão, as crianças demonstraram-se novamente muito hesitantes em decidir os papéis que cada um iria assumir na sessão. Contudo, após se ter reforçado que seriam capazes e de alguma orientação, a Íris sugeriu que se realizasse o *pim-pam-pum* nos momentos de indecisão ou desacordo e todos concordaram. Esta iniciativa das crianças, quando comparada com as privilegiadas anteriormente, já assumia contornos positivos e demonstrava que as crianças se encontravam disponíveis para experimentar outras formas de se fazer e de decidir. O mesmo foi visível na segunda tomada de decisão, onde cada criança argumentou sobre o interesse da sua questão e os votos foram realizados por todos, sem necessidade de se utilizar a estratégia da sessão anterior. Este momento foi também interessante pois, perante as ideias e perceções distintas e/ou contraditórias, não se verificou a emergência de um conflito direto, indo ao encontro da conceção de que “uma boa comunicação dá segurança e diminui os riscos de conflito” (ISS, 2006, p. 150). Durante o momento “eu acho que...”,

todas as crianças se demonstraram disponíveis para participar e, perante as algumas dificuldades, valorizou-se todas as formas de participação (falar, desenhar e pintar) (Ap. J). Compreendeu-se que o feedback positivo, nomeadamente comentários como “muito bem!”, “boa!”, etc., eram bem aceites e encarados como promotores de motivação para os participantes. No momento de pesquisa na internet, o Sandro, perante as dificuldades da Íris com a movimentação do rato, teve, como primeira reação, o objetivo de lhe retirar o aparelho. Contudo, após se ter proposto que este a ensinasse, ambos demonstraram espírito de entreajuda e valorizaram essa interação. Já no momento do concurso, a Luana ficou um pouco nervosa por realizar a apresentação do mesmo e começou a chorar. Perante isto, duas das crianças tentaram acalmá-la e o Bernardo, mesmo após o incentivo de uma das profissionais para continuar, comentou que iria esperar que a Luana pedisse ajuda e que acreditava que ela iria conseguir. Esta atitude por parte do protagonista foi encarada com muita surpresa pelas profissionais, que rapidamente valorizaram este seu gesto. No balanço final, as crianças referiram comentários como: “(...) O Sandro ajudou-me no computador, agora já sei, não é?” (Íris); “eu ajudei a Íris, gostei, até foi fácil!” (Sandro); entre outros.

A terceira sessão centrou-se na questão “será o futebol um jogo só para rapazes?” pois as crianças iniciaram a sessão com a partilha de um conflito relacionado com este tema (entre o Bernardo, o André e a Íris) e, mesmo no dia-a-dia, eram visíveis discursos das crianças pautados por estereótipos como estes (estereótipos de género) (Ap. J). Para além disto, esta era uma questão que fundamentava muitos conflitos e, em consequência, agressões entre os protagonistas, assim considerou-se pertinente a sua exploração para a maioria dos menores, indo também ao encontro do OE 3.4. Para a tomada de decisão relacionada com os papéis de cada criança ao longo da sessão, foi possível compreender que, perante um conflito de interesses, os menores recorriam menos a agressões e à desvalorização do outro e mais ao discurso e debate sobre o mesmo. Não obstante, perante as dificuldades que o Bernardo apresentava na escrita, o André comentou “nem sabes escrever bem! Para que quiseste ser tu?” e, por sua vez, o Bernardo, em vez de lhe responder de forma impulsiva, reagiu de forma ponderada, dizendo “então ajuda-me! também ajudaram a Íris no computador (2ª sessão)” e o André assim o fez. Quanto à questão da sessão, apenas o Raul e a Íris responderam que o futebol poderia ser jogado também

pelo sexo feminino e, com a confirmação desta resposta, as restantes crianças demonstraram-se, de certo modo, descontentes e referiram que a Íris teria de treinar mais para aprender a jogar melhor. Em tom de brincadeira, foi então sugerido que ambos fossem os seus treinadores e estes concordaram. No momento do concurso, as crianças ficaram espantados com as respostas corretas dadas pelas profissionais e reproduziam o feedback positivo utilizado nas sessões. Por fim, na reflexão final, foram devolvidas algumas transformações que foram visíveis ao longo das sessões como o facto de estarem gradualmente mais disponíveis para ajudar o outro, as diferentes formas que tinham adotado ao longo das sessões para resolver conflitos ou tomarem decisões e o decréscimo ao recurso de agressões verbais e físicas.

Com a quarta sessão compreendeu-se que as crianças já se encontravam mais disponíveis para partilhar dúvidas e experiências vivenciadas, mas também valorizavam a cooperação e ajuda entre elas (Ap. J). Ademais, foi notório que, perante as dificuldades, os protagonistas se ajudavam e valorizavam as conquistas pessoais de cada elemento com feedback positivo. Do mesmo modo, perante as tomadas de decisão e os conflitos de interesse, o diálogo começou a ocupar um lugar de destaque (e.g.) “tu queres ser no computador? Já foste? Então posso ser eu?” (André); “Não sei o que vou ser, o quê que vocês não querem ser?” (Raul). As crianças demonstraram estar conscientes destas mudanças e o André concluiu que “estou a gostar muito disto, estamos melhores (...) Viram como trabalhamos bem?”. Compreendeu-se também que já eram visíveis algumas transformações relacionadas com os OG 3 e os seus respetivos OE, nomeadamente, o desenvolvimento do espírito de ajuda entre as crianças, que estas já se demonstravam mais confiantes para partilharem as suas respostas, que valorizavam os conhecimentos de cada um e algumas diferenças como potencialidades e desfocando do espírito de competição constante que era normativo e que a resolução de conflitos já era realizada com o recurso ao diálogo e à escuta ativa da perspectiva dos demais.

Após as quatro sessões e através de conversas intencionais com os elementos da equipa e com as crianças e da observação participante compreendeu-se que, as profissionais também evidenciavam e valorizavam algumas das diferenças nas interações dos menores: “quando os deixo escolherem os desenhos animados, eles já recorrem mais à negociação do que às agressões. Claro, ainda vai acontecendo o chamar nomes e isso, mas também já se vê outras formas de o

fazerem” (cuidadora Luísa), “o resto ainda não consegui acompanhar, mas os concursos acho muito giro. Eles ficam muito animados e têm jeito! No outro dia contaram-me o que o Bernardo tinha respondido (sessão 3), fiquei parva!” (cuidadora Beatriz), entre outros (Ap. J). Verificou-se um aumento gradual da palavra “desculpa” nos discursos das crianças, o recurso a agressões físicas e verbais, ainda que existam, já são menores, o Telmo referiu que tem apreciado passar mais tempo com o Raul e com a Luana, partilhando que: “são meus amigos. Gosto deles, não nos batemos e brincamos juntos”, entre outros. Na última sessão, devido a uma situação vivenciada antes da sessão e com a autorização de todos os participantes, um dos familiares de um dos protagonistas também participou na mesma (Ap. J). Perante a presença deste novo elemento, as crianças partilharam a organização da ação. Para além disso, no momento da distribuição de papéis as crianças integraram o nome do membro e tomaram decisões através do diálogo. Para a pesquisa da questão “Porque é que os dinossauros deixaram de existir?”, o computador não se encontrava a funcionar, e, perante algumas hipóteses alternativas, optaram por utilizar os livros da instituição para este fim. No concurso, as crianças foram realizando comentários motivacionais entre si e demonstravam valorizar o trabalho individual de cada um. As profissionais valorizaram estas interações e no balanço final da sessão as crianças refletiram maioritariamente sobre os comportamentos e iniciativas que tinham tido e dos demais: “até o Samuel nos ajudou, tão pequeno e ajudou!” (Telmo); “gostei de aprender, gostei de usar o computador e dos concursos. Gostei também de vocês (referindo-se às outras crianças)” (Raul); entre outros. Através das conversas intencionais com as crianças e com as profissionais compreendeu-se ainda que o feedback positivo explanado nas sessões era visível também em outros momentos do quotidiano dos menores.

#### 5.4. AÇÃO 4 “A NOSSA REALIDADE E O NOSSO MUNDO”

A última ação englobou a atividade “carta ao amigo” e a atividade “jantares temáticos: conhecendo o que me rodeia”, sendo que ambas ocorreram em

simultâneo e tinham como base os OG associados à promoção de relações e interações mais positivas os profissionais (OG1) e o desenvolvimento de práticas educativas promotoras do desenvolvimento socioemocional das crianças (OG3), assim como aos respetivos OE. Ademais, a ação desenrolou-se com recurso a conversas intencionais (individuais e grupais), à observação participante, a reuniões com os protagonistas e à planificação e realização conjunta de tarefas específicas (ver ponto 4.2 e ap. J). A primeira atividade organizou-se em três momentos primordiais: a construção de uma caixa de correio e um sorteio inicial de destinatários, a construção e o envio das cartas realizadas e, por fim, a sua abertura e leitura (Ap. J). Relativamente ao primeiro momento e após a caixa de correio ter sido contruída, nomeou-se “caixa de correio da Eu, criança” e realizou-se um sorteio com intuito de perceber para quem se iria, em segredo, escrever uma carta (esta só seria recebida no dia 14 de fevereiro). Compreendeu-se que alguns protagonistas ficavam contentes/descontentes com a pessoa que lhes calhava no sorteio (tanto podia ser uma criança como um profissional). Considerando os OE, selecionou-se previamente alguns tópicos que a carta deveria conter: identificação de alguns aspetos positivos do destinatário; momentos significativos ou alguma memória que considerassem importante (momentos vividos entre ambos, aprendizagens, conversas, entre outros); e algum aspeto que considerassem revelante o destinatário refletir e/ou modificar. Os profissionais elaboraram as cartas autonomamente, mas as crianças tiveram apoio de algum adulto. Com esse apoio, conseguiram refletir sobre os três aspetos principais. Com a construção cooperativa das cartas crianças-profissionais foi possível trabalhar, por exemplo, aspetos ligados à expressão de sentimentos e emoções face ao seu remetente e a alguns momentos vivenciados e aprendizagens, a escuta ativa, entre outros (OE 1.1, 3.1, 3.2, 3.4). Alguns profissionais referiram que lhes tinha saído no sorteio um profissional com o qual não mantinham uma relação de confiança ou proximidade, tendo sido, nesses casos, difícil identificar momentos ou aprendizagens partilhadas assim como identificar aspetos positivos.

Um dia antes da entrega das cartas, verificou-se que existiam duas crianças que não tinham carta a si endereçada e duas das cuidadoras disponibilizaram-se a escrevê-las. No dia 14 de fevereiro, após a entrega das cartas, os protagonistas decidiram partilhar, em voz alta, o conteúdo das suas cartas e agradeceram aos seus remetentes. Todos os elementos demonstraram

compreender o conteúdo, recordando os momentos e aprendizagem que lá se encontravam e aceitando os pontos a refletir e/ou modificar, associados às práticas educativas, a comportamentos, etc. (OE. 1.2, 1.4, 3.4 e 3.5). Por fim, através de conversas intencionais, realizou-se o balanço final da atividade (“gostei muito, viste a minha? Ela gostou. Fiquei contente” – Raul); “foi muito giro, adorei! Só achei que todos nós devíamos de nos ter empenhado da mesma forma [referindo-se às duas cartas que não foram elaboradas]” – cuidadora Soraia; “foi muito engraçado, vou guardar no meu quarto e nas minhas coisas! Posso te ler, outra vez, o que me escreveram?” – Sandro; entre outros).

O desenho da atividade denominada pelos profissionais “jantares temáticos: conhecendo o que me rodeia” emergiu da existência de discursos e ideias negativas acerca das diferenças interindividuais e o facto algumas profissionais e crianças serem oriundas ou terem família em países diferente. Ainda que, de acordo com Garcia-Marques e Garcia-Marques (2003), os estereótipos e preconceitos tenham uma função reguladora da complexidade do mundo, é importante compreender quando estes produzem consequências e efeitos indesejados, nomeadamente nas relações e interações, como é visível nas crianças da “Eu, criança”. Ainda que se tivesse outros objetivos implícitos, esta atividade visava principalmente, por um lado, a desconstrução dos aspetos supracitados e, por outro, um interesse em se criar oportunidades que potenciem o trabalho colaborativo e o espírito de entreajuda. Nesta ótica, pretendia-se ir ao encontro da conceção de Freire (1987, p.81), que encara a “educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação”. Através de reuniões e conversas intencionais com as crianças e os profissionais, organizou-se a atividade e delineou-se os aspetos que ajudariam a organizar cada jantar: comida típica (pelo menos, uma bebida, um prato principal e sobremesa), trajes, abordar alguns costumes e temas relevantes (idioma, animais, desporto, música, entre outros), decoração do espaço e a bandeira do país (Ap. J). Decidiu-se que no final de cada jantar se assinalaria, em conjunto, no mapa o país aludido nesse jantar. Definiu-se quais seriam os cinco países a serem explorados.

A escolha do Brasil para o primeiro jantar temático baseou-se em três aspetos principais: (a) uma das profissionais tem nacionalidade brasileira e referiu que gostava que este fosse explorado; (b) a necessidade de se potenciar a desconstrução de estereótipos e preconceitos associados a este país e que, em

consequência, contaminavam algumas relações com essa profissional; (c) o festival deste mês (carnaval) é muito associado ao Brasil e as crianças desconheciam a razão. Para definir a ementa, os participantes mais ativos foram a profissional brasileira e algumas cuidadoras; as crianças fizeram uma “playlist” de músicas brasileiras e um cartaz. Em conjunto, os protagonistas construíram elementos de decoração. Ainda que, por motivos pessoais a mestrandia não tenha conseguido participar no jantar, no balanço final os protagonistas referiram que foi interessante e que tinham conseguido distribuir tarefas de forma equilibrada (“gostei de fazer a pesquisa (...) A minha mãe só me tinha dito que roubavam muito lá, mas afinal também há sítios seguros” – André; “senti que se trabalhou em equipa, claro que foi a X a fazer a comida porque sabia melhor. Mas aprendi com ela como se fazia” – cuidadora Soraia); etc.; Ap. J). Em conversas, algumas profissionais reconheceram que tinham ideias negativas sobre as mulheres do Brasil e que, com todo o processo vivenciado, concluíram que a grande maioria eram conceções infundadas.

O jantar sobre a China foi selecionado com base no desejo expresso pela maioria dos protagonistas em explorarem uma cultura e costumes muito diferentes dos portugueses (Ap. J). Com recurso a textos, ilustrações e imagens, trabalharam-se questões levantadas por profissionais e crianças. Para além da ementa selecionada, apresentaram-se objetos e alimentos chineses que desconheciam. Para o jantar, utilizou-se os “hashi” e os protagonistas vestiram-se e maquilharam-se para ficarem semelhantes às fotos visualizadas das pessoas oriundas da China. No balanço final, os protagonistas concluíram que: “não sabia que existia pessoas tão diferentes”(Telmo), “é muito bom este contacto com realidades diferentes, para eles e para a equipa” (Técnica Carolina) e “É bom para eles ganharem a noção que, em equipa, conseguem construir coisas muito bonitas e interessante” (cuidadora Luísa), entre outros (Ap. J).

O 3.º jantar temático, realizado em abril, foi sobre a Espanha, por haver muitas notícias sobre esse país naquela altura e por estar tão próximo (Ap. J). A ementa foi decidida em conjunto e obteve-se diversas sugestões e da informação recolhida, através de vídeos e de pesquisas no computador, as crianças sugeriram, em vez de um cartaz como era habitual, realizar-se um powerpoint. Na sua construção, as crianças dividiram-se por tarefas e negociaram os seus papéis, como costumavam fazer na ação “A curiosidade não matou o gato”, demonstrando já valorizarem o trabalho colaborativo e uma gradual capacidade

de negociação e de resolução de conflitos através do diálogo (OE 3.3, 3.4 e 3.5). No jantar, esteve também presente uma voluntária. Enquanto os profissionais confeccionaram a refeição, decorou-se, em conjunto, o espaço. Na reflexão final concluiu-se que o trabalho colaborativo estava a ser positivo para todos.

A Inglaterra, escolhida para o jantar de maio, surgiu do interesse de uma criança (André) que tem a mãe a residir lá (Ap. J). Após a exploração de informação sobre este país e de algumas partilhas, decidiu-se fazer um pequeno-almoço e um lanche. Na maioria dos jantares anteriores, as compras foram realizadas pelas profissionais. Para este, foi possível fazer com as crianças a lista de compras e ir com elas ao supermercado. Ainda que algumas tenham demonstrado algumas dificuldades, foi perceptível um espírito cooperativo, indo assim ao encontro dos OE 3.4 e 3.5. Com a partilha e reflexão deste exercício com as profissionais, pretendeu-se também ir ao encontro do OE 3.1 e o OE 3.3. Na avaliação, os protagonistas proferiram comentários, como: “(...) foi importante para mim” (André), “acho que foi muito pertinente, principalmente para o André não se sentir com medo de ir para um sítio que não conhece” (Téc. Hugo) e “continuo a dizer que trabalharmos todos em conjunto tem sido muito bom para todos” (cuidadora Luísa).

O último jantar temático centrou-se em Angola por diferentes razões: (a) familiares de duas crianças são de Angola ou estiveram lá muito tempo; (b) a cuidadora Gabriela nasceu e viveu a sua infância nesse país; (c) segundo a maioria dos elementos da equipa, era pertinente explorar este país pois uma das crianças poderia ter de ir para lá (Ap. J). Convidou-se a cuidadora Gabriela (encontrava-se de baixa e com bastantes dificuldades em se deslocar) a participar em todo o processo, mesmo que fosse via internet. Como preparação para o jantar e com a colaboração de todos construiu-se um powerpoint. A cuidadora Gabriela conseguiu comparecer no jantar e, para além de se ter aprendido alguns ingredientes típicos e de se ter explorado o powerpoint, esta partilhou algumas das suas experiências. O feedback dos protagonistas foi muito positivo e concluiu-se que, mesmo sendo todos portugueses, também temos características que nos distinguem por diversas razões (OE 1.1 e OE 3.4).

Com base nos aspetos referidos na avaliação (Ap. J), os protagonistas expressaram que gostariam de dar continuidade à atividade, indo além da conclusão deste mestrado. Assim, planificaram-se os próximos jantares.

## 6. AVALIAÇÃO DE PRODUTO

A avaliação do produto consiste, de acordo com Cembranos et al. (2003), em compreender-se os efeitos positivos ou negativos do projeto (previstos ou não). Com base nos indicadores de avaliação, que serviram também de alicerce para o desenvolvimento do projeto e a avaliação de processo (ver Ap. H), urge refletir se este potenciou a mudança e transformação ambicionadas (Stufflebeam & Shinkfield, 1995). É também de salientar que as quatro ações foram desenvolvidas em simultâneo e, como tal, é relevante ter em conta a existência de uma articulação destas nos sucessos atingidos. Do mesmo modo, como existiram OG e OE semelhantes em diversas ações, optou-se por se realizar a avaliação por objetivos e não por ações, até porque se considera que as transformações não resultaram apenas de momentos estruturados e previamente planejados. Para a avaliação do projeto recorreu-se a conversas intencionais (individuais e em grupo) com todos os protagonistas e à observação participante durante e depois das ações (Ap. J; Ap. N).

Tentou-se que o OG 1 “Promover relações e interações mais positivas entre os elementos da equipa” fosse concretizado com o desenvolvimento da ação 1 e da ação 4, mas também através de uma intervenção menos estruturada, baseada em conversas intencionais com os protagonistas, apoio à discussão e reflexão de questões que surgiam no dia-a-dia, derivados da relação de confiança construída. Quanto ao seu primeiro OE “Construir uma visão mais positiva de si e dos outros profissionais” (OE 1.1), considerou-se que este foi globalmente atingido, pois, tendo em conta os indicadores de avaliação, compreendeu-se essencialmente que as profissionais se sentiram gradualmente mais disponíveis para partilhar, refletir e valorizar aspetos e conhecimentos seus e dos restantes. Também os discursos negativos sobre si e sobre os outros tinham diminuído (ver apêndice O). Relativamente ao OE 1.2 “Utilizar o diálogo como estratégia imprescindível para a resolução de problemas”, as profissionais associaram mais o seu desenvolvimento com a atividade dos jantares temáticos, surgindo diversos comentários sobre a mesma (ap. O). Para além disso, considera-se que esta mudança, ainda que de forma gradual, se foi tornando cada vez mais evidente em exemplos como: a forma mais positiva como resolveram os

conflitos e as adversidades que foram encontrando no processo (Ap. J), o facto de as cuidadoras terem conseguido debater e negociar com a DT as suas condições laborais, estas reconhecerem que o final de cada turno (principalmente o da tarde, após as crianças se encontrarem a dormir) pode ser um espaço utilizado para o esclarecimento de conflitos ou divergências e a diminuição do recurso a terceiros (DT e outros) para a resolução de conflitos. No que se refere ao OE 1.3 “Assumir uma postura cooperativa e de entreaajuda perante obstáculos, dúvidas ou problemas laborais”, considera-se que, ainda que a diferentes níveis, as profissionais já se encontram mais disponíveis e confiantes com a partilha destes elementos. Até mesmo a cuidadora que tinha mais receio com este tipo de partilhas referiu que já confiava em alguns elementos para o fazer e já comparece nos encontros com as outras profissionais (ver ap. N). No quotidiano da “Eu, criança” também foram visíveis pequenas alterações como a diminuição da excessiva e imediata responsabilização do outro face aos imprevistos e acontecimentos menos positivos que ocorriam nas práticas laborais, por exemplo, quando uma das cuidadoras se atrasava em alguma das tarefas, a outra assumia de forma mais espontânea as restantes funções e depois conversavam sobre o que tinha corrido menos bem (Ver ap. O).

Quanto ao OE 1.4 “Escutar ativamente e respeitar a perspetiva e opinião dos outros profissionais” foi considerado atingido pela maioria dos profissionais, ainda que se tenha considerado importante a continuação de uma intervenção neste sentido. Por exemplo, em reuniões de equipa, já se criavam condições de maior confiança e disponibilidade para o debate de aspetos que fossem pertinentes e as profissionais reconheciam que já não necessitavam de elevar a voz ou se encontrar sempre na defensiva para serem ouvidas e compreendidas. Na análise face ao OE 1.5 “Reconhecer momentos de crise e obter suporte emocional e psicológico”, considerou-se que este não foi atingido de forma totalmente satisfatória. Ainda que se considere que se trabalhou nesse sentido e que as profissionais tenham referido que a continuação da ação 1 as deixava mais confiantes para ultrapassarem o cansaço e a exaustão sentidos (Ap. N), ainda são notórias dificuldades e a necessidade de um maior apoio.

Para análise e avaliação do OG 2 “Contribuir para uma intervenção mais coesa e coerente da equipa”, para além da observação participante e dos momentos menos estruturados referidos anteriormente, recorreu-se a conversas intencionais com os profissionais com fim à reflexão sobre a ação 1.

Considerou-se que o OE 2.1 “Reconhecer as linhas orientadoras das práticas educativas da instituição e a sua importância” foi trabalhado nas reuniões de equipa, na construção da tabela de dúvidas (Ap. L) e na formação realizada na ação 1. Porém, permanece ainda a consciência de que ainda é importante um investimento maior neste sentido pois as profissionais ainda apresentam dúvidas basilares e que gostariam de ver respondidas. As profissionais consideraram que o OE 2.2 “Refletir acerca das suas práticas e da equipa” havia sido alcançado por todos os protagonistas, contudo, após alguma reflexão, análise e distanciamento do contexto, compreendeu-se que nem todos os elementos estiveram genuinamente disponíveis para colocar sob discussão as suas práticas e o seu *modus operandi* e isso foi perceptível pela sua ausência a este tipo de momentos e por uma perspetiva focada na mudança apenas do outro.

Relativamente ao OE 2.3 “Refletir em equipa sobre as estratégias e práticas educativas mais adequadas”, considerou-se que este foi principalmente atingido pelas cuidadoras e por alguns elementos da equipa técnica e, na avaliação do mesmo, nomearam-se como exemplos os debates realizados nos encontros 4 e 5 (Ap. J) e a tabela realizada (Ap. L). Para além disso, verificou-se um aumento de perguntas referentes às práticas educativas quer nas reuniões de equipa, quer nas tabelas diárias (que eram inicialmente realizadas pela Técnica Laura, ponto 2.3), uma disponibilidade em geral para debater sobre as mesmas e para encontrar práticas comuns. Já sobre o OE 2.4 “Transmitir às crianças regras e limites claros”, as profissionais salientaram que, principalmente após a sessão 5, tinham compreendido os efeitos que as práticas educativas contraditórias podiam ter nas crianças e no seu desenvolvimento. Perante isto, as protagonistas referiram ter mais cuidado nesse sentido e isso era visível em momentos do dia-a-dia como, por exemplo, face a um pedido de uma criança sobre algo importante, recorriam à outra profissional responsável para perceber se esta já tinha respondido a esse pedido e/ou juntas chegavam a um consenso sobre a resposta. Sobre o OE 2.5 “Delinear em conjunto tarefas e a organização do trabalho em equipa (horários e funções)”, compreendeu-se que este objetivo não tinha sido totalmente alcançado, uma vez que, principalmente as cuidadoras, ainda se sentiam sobrecarregadas com as tarefas e identificavam os horários como pouco equilibrados. Ademais, referiram também como indicador da não concretização do OE, o pouco envolvimento de alguns profissionais da

equipa técnica nas sessões. Porém, segundo as conversas intencionais realizadas após o término desta ação (Ap. N), algumas cuidadoras referiam que tinham se reunido com a DT para debaterem estas questões, o que revela uma maior iniciativa destes profissionais e uma contínua vontade de transformação destes aspetos. Por fim, face ao OE 2.6 “Participar em ações de formação adequadas e que vão ao encontro das dificuldades e obstáculos sentidos” as profissionais afirmaram que este tinha sido parcialmente atingido e, como pontos positivos, realçaram as aprendizagens realizadas na formação (sessão 5) e o facto de se encontrarem disponíveis para a procura de formação adequada às suas dúvidas e questões mais pertinentes. Concluiu-se assim que uma única sessão não foi suficiente para abordar tantos temas e questões e teria sido relevante potenciar mais momentos como esse, com o intuito de se obter resultados mais coesos e duradouros.

Por último, o OG 3 “Desenvolver práticas educativas promotoras do desenvolvimento socioemocional das crianças” foi trabalho nas ações 2, 3 e 4. Sobre o OE 3.1 considera-se que houve algumas mudanças evidenciadas por alguns dos profissionais e principalmente devido ao trabalho realizado na ação 4. Estes elementos já demonstram recorrer mais às crianças para decidir sobre o que vão fazer, para a organização de algumas tarefas, entre outros. Ao nível do OE 3.2, apenas alguns profissionais consideraram que este objetivo foi atingido, obtendo-se perspetivas diferentes (ver ap. O). Observou-se também que alguns profissionais já dedicavam mais tempo ao diálogo com as crianças e, quando estas começavam a chorar ou a comportar-se de forma desadequada, dirigiam-se à mesma com o intuito de compreender o que estava a acontecer. Quanto ao OE 3.3 “Potenciar mais momentos de cooperação e entreaajuda entre as crianças”, todos concordaram que as ações associadas a este objetivo potenciaram estas características nas crianças e, quanto aos profissionais, possibilitaram compreender a importância da existência de mais momentos destes. Após as ações, os profissionais demonstraram tentar incorporar este aspeto no dia-a-dia da “Eu, criança”, potenciando que, por exemplo, as crianças realizassem os trabalhos de casa em conjunto e visando a entreaajuda. Relativamente ao OE 3.4 “Desenvolver uma visão mais positiva de si mesmos, dos outros e das diferenças interpessoais” foi considerado como atingido pelas crianças e os efeitos da concretização deste OE eram evidentes nas relações e interações entre as crianças. Por exemplo, quer os profissionais, quer as

crianças, evidenciaram notar numa diminuição de agressões verbais que recorressem às diferenças entre eles, a Íris sentia-se mais integrada pelos rapazes e já a convidavam para jogar à bola, entre outros. Por último, no que concerne ao OE 3.5 este foi também considerado alcançado pois as crianças já conseguiam tomar decisões, tais como: quem jogaria com a bola, como fariam as equipas, entre outros, de forma mais positiva e democrática. Por outro lado, foi salientado o facto das crianças, entre si e de forma voluntária, reforçarem positivamente as interações mais adequadas (com feedback positivo como: “muito bem”, “gostei da tua atitude\comportamento(...) “estiveste muito bem quanto(...)”, entre outros) e foi visível uma diminuição do recurso a agressões físicas e verbais entre as crianças (ver ap. O). Contudo, é necessário um trabalho permanente a este nível, pois estes indicadores não significam necessariamente que essas modificações sejam estáveis e que se prolonguem no tempo.

Em tom de conclusão, os protagonistas consideraram que as mudanças mais evidentes com o projeto foram: a construção e o reconhecimento da importância de práticas educativas mais coerentes, a melhoria das interações dos protagonistas (quer entre as crianças, quer entre profissionais, quer entre crianças e profissionais) e a valorização de todos os protagonistas do diálogo como estratégia primordial para a resolução de conflitos e para o trabalho em equipa. Compreendeu-se ainda que, ao longo do projeto, existiram níveis diferentes de participação e motivação entre os protagonistas, embora todos percebessem o processo vivenciado como importante para a “Eu, criança”. Não obstante, perante as avaliações realizadas e à percepção dos protagonistas, considerou-se que o desenvolvimento deste projeto permitiu caminhar no sentido de se alcançar a finalidade proposta e que as mudanças alcançadas potenciaram um aumento do bem-estar emocional dos protagonistas. Quanto à continuação do trabalho sobre as questões que orientaram o projeto, todos os protagonistas consideraram importante pois “ainda que esteja melhor, existem questões que têm de continuar a ser trabalhadas e reforçadas” (cuidadora Luísa). Assim, a DT sugeriu que, pelo menos, a ação 1 e a atividade “jantares temáticos: conhecendo o que me rodeia” tivessem continuidade. Os restantes elementos concordaram e demonstraram-se motivados para o fazerem. Ademais, e representando o processo vivenciado, a vontade de transcender a duração planeada e de continuarem a trabalhar em equipa, definiu-se o nome do projeto (Ap. N).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Sozinho transformo a minha realidade, juntos transformamos o mundo” apoiou-se na metodologia IAP com a “intenção de transformação do real, guiada por uma representação do sentido dessa mesma transformação” (Mendonça, 2002, p.20). Este, tal como referido anteriormente, potenciou algumas conquistas ao nível das práticas educativas, das interações e relações interpessoais e da construção de pontes de diálogo e entreajuda entre os atores sociais. Além destas, destacam-se também outras mudanças indiretas, mas consideradas igualmente significativas pelos protagonistas, nomeadamente um maior sentimento de pertença e o reconhecimento de efeitos positivos que uma relação de horizontalidade, valorização e respeito pode potenciar.

Quanto às ações desenvolvidas, acredita-se que estas alcançaram o impacto desejado e que, embora este problema não tivesse sido priorizado, criaram-se oportunidades para se promover uma maior curiosidade nas crianças. Salvaguarda-se, porém, a importância de um contínuo investimento em práticas refletidas, intencionais e que valorizem princípios associados a uma educação participativa e a uma visão holística do ser humano (Freire, 1987; Timóteo & Bertão, 2012).

Assim, fruto de toda a jornada aqui retratada, considerou-se que todas as mudanças alcançadas (planeadas ou não) contribuíram para o bem-estar emocional de todos os agentes de mudança da “Eu, criança”. Desde os primeiros tempos de vida é importante a consideração pelo bem-estar emocional, uma vez que este se apresenta como vital para o desenvolvimento humano saudável e pode ser influenciado pelas relações e práticas existentes nos contextos de vida dos menores (e.g., Moreira, 2018; Peixoto et al., 2017).

É também importante referir que este caminho, percorrido lado-a-lado com os protagonistas, não produziu apenas transformações nas crianças e profissionais da “Eu, criança”. Também potenciou reflexões e modificações na bagagem pessoal e profissional da mestrandia, comprometendo-me a manter uma disponibilidade constante para (re)pensar as minhas práticas e o *modus operandi*, enquanto sujeito mutável e eternamente curioso.

Deste modo, das diversas aprendizagens que levo comigo, saliento a importância da persistência dos educadores sociais face aos desafios (intrínsecos e extrínsecos) e ao envolvimento genuíno e, até mesmo, afetivo destes nas relações com as pessoas. Sobre ambos, compreendi que, face à não existência de uma receita única e infalível para a mudança, o educador social deve ser versátil, capaz de facilitar uma panóplia de estratégias aos protagonistas e comprometendo-se tanto quanto estes neste percurso. Por vezes, devido também à pouca experiência profissional, é mais confortável e seguro mantermo-nos à margem do processo e auxiliando apenas o ator social nos seus desafios, assim, caso as mudanças não aconteçam, será simples descartar a responsabilidade destes acontecimentos e manter intacto o nosso ego profissional. Porém, ser educador social não é, nem pode ser isso. Quando o medo de errar ou de se estar a “envolver demasiado” ou o foco está exclusivamente na nossa atuação enquanto profissionais, então significa que algo está errado e que, muito provavelmente, as prioridades não estão a ir ao encontro da IAP. Um outro exemplo muito comum, neste tipo de contexto em particular, é quando, perante situações inesperadas ou demonstrações de afeto das crianças, os profissionais demonstram uma grande ansiedade e optam por se afastar das mesmas. Perante esta dificuldade, podem surgir expressões racionais como “pensei no melhor para a criança” ou “foi para a proteger”.

No mesmo sentido das autorreflexões que desenvolvi durante e após o projeto, partilho que, se pudesse voltar atrás no tempo, gostaria de ter contactado mais cedo com a instituição, pois considero que, como tive dificuldades em conquistar a confiança e de desenvolver relações significativas com as profissionais, os problemas não foram tão explorados como gostaríamos e que isso pode ter justificado o não envolvimento de alguns participantes. Todavia, ainda que se compreenda que, se a duração do projeto fosse maior se obteria resultados mais consolidados e concretos, considerou-se que o ritmo de cada pessoa foi respeitado. Assim, o projeto não tinha como objetivo conduzir os protagonistas a um fim de dependência e assistencialista, mas sim a um processo de autonomização e emancipação (Lima, 2003; Serrano, 2008). Deste modo, mesmo após o término do projeto, é visível no discurso dos protagonistas uma vontade e motivação para o alcance de novas mudanças e, numa mesma visão, os problemas que não foram priorizados são encarados pelos mesmos como linhas de intervenção futuras.

Para além disso, através da jornada explanada no presente relatório e da revisão teórica realizada, considerou-se também relevante tecer outras considerações face aos contextos de acolhimento residencial de crianças e jovens. Em jeito de síntese, considera-se que, uma vez que elementos como o bem-estar, saúde mental e formação contínua, são significativos para a qualidade das práticas, é relevante a existência de apoio e supervisão para os profissionais destes contextos. Este tema tem tido uma atenção científica insuficiente, porém, para além dos profissionais deterem um papel crucial para o desenvolvimento dos menores acolhidos, lidam diariamente com realidades extremamente desafiantes e que exigem um envolvimento emocional considerável, acrescentando que, não poucas vezes, as condições laborais são consideradas insatisfatórias (Davis, 2003; Horwitz, Hulburt, & Zhang, 2010; ISS, 2006; Mota & Matos, 2010; Postay, 2013). Ademais, o facto da transição para o contexto residencial se apresentar como uma mudança significativa na vida das crianças, esta terá inevitavelmente impacto ao nível do seu desenvolvimento socioemocional e das suas relações (Moreira, 2018). Por conseguinte e outros tantos aspetos significativos, a realização de mais projetos de educação e intervenção social com profissionais e crianças em acolhimento residencial parece pertinente e necessário. Por mesma lógica, a presença de um educador social neste tipo de contextos afigura-se como essencial, enquanto mediador das relações existentes (envolvendo estas as crianças, os profissionais ou os familiares) e facilitador de mudança e de construção de pontes socioeducativas contextualizadas (Carvalho & Baptista, 2004).

Em tom de conclusão, salienta-se ainda que este Relatório, ainda que tenha sido escrito por uma pessoa, emerge de um sujeito coletivo e não seria verossímil o uso de pronomes pessoais ou possessivos na primeira pessoa do singular ao longo deste com o intuito de retratar o processo realizado. Por esta lógica, e pelo enquadramento do projeto na IAP, assume-se que qualquer momento aqui retratado não seria o mesmo, ou obteria os mesmos resultados, sem todos os protagonistas que o fundamentaram.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, M., Ferreira, M., Souza, P., & Serrão, C. (2016). A educação social e as famílias multidesafiadas: reflexões sobre um trajeto estimulado. *Praxis Educare: Revista dos Profissionais e Técnicos Superiores de Educação Social*, 1, 57 - 64.
- Alves, S. (2007). *Filhos da Madrugada. Percursos de adolescentes em lares de infância e juventude*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Anaut, M. (2005). *A resiliência: Ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción-participativa: Comentarios, críticas y sugerencias*. México: Editorial el Ateneo.
- Armani, D. (2004). *Como elaborar projetos? - Guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Bilhim, J. (2006). *Teoria organizacional: Estruturas e pessoas* (5.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Boutinet, J. (2002). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Burns, B., Mustillo, S., Farmer, E., Kolko, D., McCrae, J., Libby, A., et al. (2010). Caregiver depression, mental health service use, and child outcomes. In M. Webb, K. Dowd, B. Harden, J. Landsverk, & M. Testa (Eds.), *Child welfare, child well-being, new perspectives from the national survey of child and adolescent well-being* (pp. 351–379). New York: Oxford University Press.
- Campos, M. (2013). *Apostila de psicodrama*. Belo Horizonte: Cultrix.
- Capul, M., & Lemay, M. (2003). *Da educação à intervenção social*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. (2010). Rumos da intervenção social com grupos no início do século XXI. *Política Social e Sociologia*, 21, 103-187.

- Carvalho, A., & Batista, I. (2004). *Educação social: Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, M. (2013). *Sistema nacional de acolhimento de crianças e jovens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, T., & Manita, C. (2010). Percepções de crianças e adolescentes institucionalizados sobre o processo de institucionalização e a experiência na instituição. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Portugal: Braga.
- Castro-Almeida, C., Le Boterf, G., & Nóvoa, A. (1993). A avaliação participativa no decurso dos projectos: Reflexões a partir de uma experiência de terreno. In a Estrela, A. Nóvoa, as, *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 115-137). Porto: Porto Editora.
- Cembranos, F., Montesinos, D., & Bustelo, M. (2003). *La animación sociocultural: Una propuesta metodológica* (10<sup>a</sup> Ed.). Madrid: Editorial Popular.
- Cohen, E., & Franco, R. (1999). *Solução de projetos sociais* (3.<sup>a</sup> ed). Petrópolis: Vozes.
- Coimbra de Matos, A. (2004). *Saúde mental*. Lisboa: Climepsi.
- Collins, M., Spencer, R., & Ward, R. (2010). Supporting youth in the transition from foster care: Formal and informal connections. *Child Welfare*, 89, 125–143.
- Costa, A. (2007). A pesquisa de terreno em Sociologia. In A. Silva, & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (129-148). Porto: Edições.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Cunha, T. (2001). O silêncio na comunicação. *Universidade Nova de Lisboa, Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação*, 1-6.

- Cury, T. (2001). Elaboração de projetos sociais. In C. Ávila (Ed.), *Gestão de projetos sociais*. São Paulo: AAPCS – Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- De Dreu, C. & Weingert, L. (2003). A contingency theory of task conflict and performance in groups and organizational teams. In M. West, D. Tjosvold & K. Smith (Eds.), *International handbook of organizational teamwork and cooperative working*, 150-166.
- Decreto Lei no 142/2015. Segunda alteração à Lei de Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro. Diário da República: I série, No 175 (2015), 7198-7232.*
- Decreto Lei no 147/99. Lei de proteção de crianças e jovens em perigo. Diário da República: I série, No 204 (1999), 6115-6131.*
- Del Valle, J, Bravo, A., Hernández, M., & Santos, I. (2012). *Equar: Estándares de calidad en acogimiento residencial*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Del Valle, J. & Bravo, A. (2007). *SERAR: Sistema de registro y evaluación en acogimiento residencial*. Oviedo: Nieru.
- Del Valle, J. & Zurita, J. (1996): La evaluación en programas residenciales de protección de menores: una propuesta metodológica. In *IV Jornadas de Intervención Social*, 1271-1278.
- Delgado, P. (2006). *Os direitos da criança: da participação à responsabilidade*. Porto: Profedições.
- Eurochild (2010). *Children in alternative care*. Disponível em [https://www.eurochild.org/fileadmin/public/05\\_Library/Thematic\\_priorities/06\\_Children\\_in\\_Alternative\\_Care/Eurochild/FINAL\\_EXEC\\_SUMMARY.pdf](https://www.eurochild.org/fileadmin/public/05_Library/Thematic_priorities/06_Children_in_Alternative_Care/Eurochild/FINAL_EXEC_SUMMARY.pdf)
- Ferreira, J. (2011). *Serviço Social e Modelos de Bem-estar para a Infância. Modus Operandi do Assistente Social na Promoção da Proteção à Criança e à Família*. Lisboa: Quid Juris.

- Fonseca, A. (2004). Crianças jovens em risco. In M. Silva, A. Fonseca, L. Alcoforado, & M. Vieira (Eds.), *Crianças jovens em risco*. Coimbra: Editora Almedina.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia-Marques, L. & Garcia-Marques, T. (2003). Mal pensa quem repensa: Introdução ao estudo dos estereótipos sociais numa perspectiva cognitiva. In T. Garcia-Marques & L. Garcia-Marques (Eds.), *Textos fundamentais. Estereótipos e cognição social*. Lisboa: ISPA.
- Goñi, E., & Fernández, A. (2009). El autoconcepto. In A. Grandmontagne, *El autoconcepto físico*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gudbrandsson, B. (2004). Children in institutions: prevention and alternative care. (Final Report, as approved by the European Committee for Social Cohesion (CDCS) at its 12th meeting (Strasbourg, 17-19 May 2004)). Disponível em <https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/attachments/Children%20in%20Institutions.pdf>
- Guerra, I. (2010). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação: O planeamento em ciências sociais*. Paredes: Príncipia.
- Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. Boston: Beacon Press.
- Hespanha, P. (2008). Políticas Sociais: novas abordagens, novos desafios. *Revista de Ciências Sociais*, 39(1), 5-15.
- Horwitz, S., Hurlburt, M., & Zhang, Z. (2010). Patterns and predictors of mental health services use by children in contact with the Child Welfare System. In M. Webb, K. Dowd, B. Harden, J. Landsverk, & M. Testa (Eds.), *Child welfare and child wellbeing: New perspectives from the National Survey of Child and Adolescent Well-Being*. New York: Oxford University Press.
- Hutchison, E. D., & Charlesworth, L. W. (2003). Theoretical perspectives on human behavior. In E. D. Hutchison (Ed.), *Dimensions of human behavior: Person and environment* (34-64). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

- Instituto da Segurança Social, I. P. (2006). *Manual de boas práticas – Um guia para o acolhimento residencial das crianças e dos jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I. P.
- Instituto da Segurança Social, I. P. (2007). *Modelo de avaliação de qualidade do Centro de Acolhimento Temporário*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I. P.
- Instituto da Segurança Social, I. P. (2014). *Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I. P.
- Instituto da Segurança Social, I.P. (2010). *Recomendações técnicas para equipamentos sociais. Centros de Acolhimento Temporário. Novos Estabelecimentos e Estabelecimentos Existentes*. Lisboa, ISS.
- Instituto da Segurança Social, I.P. (2019). *Crianças e jovens em situação de perigo*. Disponível em <http://www.seg-social.pt/criancas-e-jovens-em-situacao-de-perigo>.
- Knorth, E., Harder, A., Zandberg, T., & Kendrick, A. (2008). Under one roof: A review and selective meta-analysis on the outcomes of residential child and youth care. *Children and Youth Services Review*, 30, 123–140.
- Kümel, A., & Moscoso, C. (1996). Diseño y gestion de un proyecto. In *Manual de Educación Ambiental no Formal*. Chile: Casa de la Paz.
- Lewin, K. (1978). *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Cultrix.
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão...com os pés assentes na terra: Desenvolvimento local e investigação participativa – Animação comunitária* (Tese de Doutoramento não publicada), Universidade do Porto, Porto, Portugal. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/53042>.
- Luthar S., & Goldstein A. (2004). Children's exposure to community violence: Implications for understanding risk and resilience. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 499-505.
- MacLean, K. (2003). The impact of institutionalization on child development. *Development and Psychopathology*, 853 – 884.

- Magalhães, T. (2004). *Maus tratos em crianças e jovens*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Marques, R. (2006). *Crianças Acolhidas em Lar Residencial: Representações de Vinculação, Desenvolvimento, Competências Sociais e Comportamento* (Tese de mestrado publicada, Universidade de Lisboa). Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/29886>
- Martins, P. (2005). A qualidade dos serviços de protecção às crianças e jovens: as respostas institucionais. *Comunicação apresentada no Encontro Cidade Solidária: Crianças em risco: será possível converter o risco em oportunidade?* Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 23 de Maio 2005, 1-11.
- Moreira, M. (2018). Mãos que protegem, corações que acolhem o acolhimento de crianças e jovens em Portugal (Tese de mestrado não publicada, Instituto Superior de Serviço Social do Porto). Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22942/1/Marisa%20Susana%20Oliveira%20Moreira.pdf>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. (2005). Attachment Security, Compassion, and Altruism. In *Current Directions in Psychological Science*, 14(1), 34-38.
- Mónico, L.; Alferes, V.; Parreira, P., & Castro, P. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas: Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724-733.
- Monteiro, A. (1996). A avaliação nos projectos de intervenção social: Reflexões a partir de uma prática. *Sociologia: Problemas e Práticas*, 22, 137-154.
- Mota, C., & Matos, P. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e auto-controlo. *Análise Psicológica*, 245-254.
- Nery, M., Costa, L., & Conceição, M. (2006). O sociodrama como um método de pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 16 (35), 305-313.
- Nunes, O. (1999). Uma abordagem sobre a relação de ajuda. *A Pessoa Como Centro – Revista de Estudos Rogerianos*, 3, 59-64.

- Pina e Cunha, M., Rego, A., Campos e Cunha, R., Cabral-Cardoso, C., & Neves, P. (2014). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: RH Editora.
- Peixoto, C., Barros, S., Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A. I., & Pessanha, M. (2017). Transição para a creche e bem-estar emocional dos bebés em Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21 (3), 427-436.
- Postay, D. (2013). *Síndrome de burnout em profissionais da área forense* (Tese de mestrado publicada, ISPA). Disponível em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2527/1/20553.pdf>
- Reeler, D. (2007). A theory of social change and implications for practice, planning, monitoring and evaluation. *Centre for developmental practice*, 1-34.
- Rivière, A. (1989). Evaluación. In M. Abarca, *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Narcea.
- Robertis, C. (2011). *Metodologia da intervenção em trabalho social*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. (1999). A reinvenção solidária e participativa do Estado. Seminário Internacional Sociedade e a Reforma do Estado. Disponível em <http://formacaoredefale.pbworks.com/f/A%20Reinven%C3%A7%C3%A3o%20Solid%C3%A1ria%20e%20Participativa%20do%20Estado.pdf>
- Santos, B. (2010). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de projectos sociais: Casos práticos*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (1997). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Cacém: Instituto de Inovação Educacional.
- Siqueira, A., & Dell’Aglia, D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: Uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 71-80.
- Spence, S., & Matos, M. (2000). Intervenções preventivas com crianças e adolescentes. In M. Matos, C. Simões, & S. Carvalhosa (Org.), *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social*. Lisboa: IRS/MJ.

- Stephanou, L. (2003). *Guia para elaboração de projetos sociais*. Porto Alegre: Fundação Luterana.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tarren-Sweeney, M. (2008). Retrospective and concurrent predictors of the mental health of children in care. *Children and Youth Services Review*, 30(1), 1-25.
- Timóteo, I., & Bertão, A. (2012). Educação social transformadora e transformativa: Clarificação dos sentidos. *Sensos*, 2(1), 11-26.
- UNICEF. (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em [https://www.unicef.pt/media/1206/oconvencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/media/1206/oconvencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Vergnhanini, N. (2011). *Quero brincar: a brincadeira e o desenvolvimento*. São Paulo: Campinas.
- Vilares, I. (2009). A institucionalização: (Des)Encontros pela relação. In *Actas das II Jornadas de Educação Social*. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/7170>.
- Yunes, M., Miranda, A., & Cuello, S. (2004). Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In S. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenções no Brasil* (197-218). São Paulo: Casa do Psicólogo.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A: CONSENTIMENTOS INFORMADOS DOS PARTICIPANTES PARA A PARTICIPAÇÃO NO PROJETO**

#### **Consentimento 1**

##### **CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO NUM PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL**

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

A mestranda Isabel Cristina Santos Ventura foi acolhida na instituição “X”, para o desenvolvimento do projeto. O envolvimento dos profissionais e dos jovens é voluntário, podendo cada pessoa decidir não participar, em qualquer momento do desenvolvimento do projeto.

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

Garante-se que a informação é confidencial, mantendo-se o anonimato e não sendo divulgados os dados pessoais das participantes nem o nome da instituição. Este documento, que tem o nome da instituição e da mestranda, será

guardado na Escola Superior de Educação pela Coordenadora do Curso pelo prazo de cinco anos.

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

Confirmo que li e compreendi a informação apresentada e que tive a possibilidade de esclarecer dúvidas com a mestranda. Aceito participar no projeto desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social com a mestranda Isabel Cristina Santos Ventura.

(Local, Data)

\_\_\_\_\_

(Assinatura)

\_\_\_\_\_

## **Consentimento 2**

### **CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO NUM PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL**

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

A mestranda Isabel Cristina Santos Ventura foi acolhida na instituição “X”, para o desenvolvimento do projeto. O envolvimento dos profissionais e dos jovens é voluntário, podendo cada pessoa decidir não participar, em qualquer momento do desenvolvimento do projeto.

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

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

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

Confirmo que li e compreendi a informação apresentada e que tive a possibilidade de esclarecer dúvidas com a mestranda. Confirmo, ainda que, atempadamente, fui informada oralmente do conteúdo deste documento e que autorizei que a mestranda Isabel Cristina Santos Ventura desenvolvesse o projeto de intervenção social com o grupo de jovens da minha responsabilidade.

(Local, Data)

\_\_\_\_\_

(Assinatura)

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B: CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL

Neste apêndice apresenta-se informação mais detalhada acerca dos profissionais e das crianças da “Eu, Criança”.

### **CRIANÇAS**

A “Eu, criança” acolheu durante o desenvolvimento do projeto 10 crianças (com algumas flutuações). De seguida, apresenta-se alguma informação acerca das mesmas. Foi omitida informação considerada prescindível para a compreensão do projeto e que, atualmente ou no futuro, poderia quebrar o compromisso de anonimato e confidencialidade.

#### **❖ JOEL**

O Joel é um bebé, com menos de 2 anos, e está na “Eu, criança” desde o seu nascimento. Através de conversas intencionais com outros protagonistas e do contacto com esta criança, compreendeu-se que gosta de colocar os dedos na boca (típico da idade), ser pegado ao colo, brinquedos luminosos, beber leite, brincar no parquinho, que se cante para ele, entre outros. E não gosta de sopa de peixe, movimentos bruscos, não gosta de ficar sozinho e que lhe alterem a rotina, como por exemplo, a hora do deitar.

Nos primeiros contactos com o Joel, este gatinhava coordenadamente com a intenção de se deslocar, agarrava com facilidade objetos e, se tivesse superfícies de apoio, este já se conseguia colocar de pé. Recentemente, o Joel já consegue caminhar de forma segura e coordenada e começou a dizer as primeiras palavras como “água”, “papa”, entre outras.

O Joel é considerado pelos profissionais “a criança mais cuidadosa do mundo” pois tende a pegar nos brinquedos com gestos muito suaves e normalmente chora quando o brinquedo cai ao chão.

Com as outras crianças, o Joel costuma aproximar-se mais aos elementos femininos e tende a evitar as crianças mais pequenas. Este comportamento é

comumente justificado pela equipa com afirmações como: “ele foge porque os outros estão lhe sempre a bater e ele não se defende” (cuidadora Rita), “ele sente-se mais protegido junto de mulheres porque as associa a figuras de proteção” (Téc. Clara). Na perspetiva de algumas das crianças, o Joel: “é muito fofo, gosto dele!” (Luana), “é engraçado, ainda é bebé, mas é engraçado” (André), “ele já sabe andar agora, ainda cai, mas está crescido agora! Eu gosto de brincar com ele, é meigo” (Telmo).

Em meados de 2019, o bebé foi adotado.

### ❖ DIEGO

O Diego é poucos meses mais velho que o Joel e encontra-se institucionalizado desde os seus primeiros meses de vida. Com o contacto com este protagonista e com o feedback das crianças e profissionais, verificou-se que o Diego gosta de comer papa de fruta, da música típica de aniversário (“parabéns”) e o “*baby shark*” do artista Jauz, brinquedos com estímulos sonoros, tomar banho com os patos de borracha, andar livremente pela casa e explorar tudo o que conseguir alcançar. Em contrapartida, o Diego não gosta de coisas como limpar o nariz, de partilhar o seu espaço com outros bebés, de objetos muito grandes e do contacto inicial com pessoas estranhas.

Comparando o início e o fim do contacto com o protagonista, a evolução do Diego ao nível motor e do desenvolvimento da fala foi notória. Recentemente, o Diego já caminha e consegue correr de forma equilibrada, consegue subir e descer escadas sem ajuda, entre outros. Ao nível da fala, o Diego consegue seguir o ritmo e as palavras de uma canção que conheça, consegue verbalizar de forma razoável o que deseja, entre outros.

Quanto à forma com manipula os objetos e brinquedos, os profissionais assinalaram que tende a destruir as construções de legos das outras crianças e ri-se enquanto atira os brinquedos para o chão ou contra outro elemento. Em concordância com o comentário da cuidadora Beatriz, “é uma criança que não consegue estar quase tempo nenhum entretido com um brinquedo, vai logo buscar outro ou explorar algum canto da casa” (cuidadora Beatriz), os profissionais consideram-no uma criança extremamente energética e curiosa.

Na interação com as outras crianças, o Diego tende a chamar a atenção das crianças mais velhas e a permanecer nos mesmos espaços que estes. Ainda que o mesmo aconteça com os restantes, o Diego envolve-se de forma mais regular

em conflitos com o Samuel e o Joel. São frequentes respostas como morder, gritar e bater em situações de conflito ou quando a sua vontade é contrariada. Com os profissionais, o Diego demonstra gostar de brincar com estes e de apoiar a sua cabeça no ombro do adulto, contudo, quando contrariado, tende a bater nos mesmos. Sobre o Diego, apenas duas das crianças referiram que gostavam da sua companhia, as restantes foram partilhando alguns momentos não tão positivos com o bebé.

A meados de 2019, o Diego foi indicado para adoção, continuando no “Eu, criança”.

#### ❖ SAMUEL

O Samuel tem pouco menos de 3 anos e encontra-se na “Eu, criança” há menos de um ano. Esta criança demonstrou gostar de dançar as músicas que conhece, brincar com os legos, brincar à “apanhada” com o adulto, dos momentos da refeição, estar ao colo, adormecer de mão dada, entre outros. Demonstra-se chateado quando tem de fazer algo que não quer, quando acorda da sua sesta ou quando os bebés brincam ou pegam nos seus brinquedos e não gosta de estar sozinho e de não participar nas atividades que as crianças mais velhas estão a fazer.

As profissionais consideram o Samuel um “menino muito desenvolvido para a sua idade”, justificando que este é muito inteligente e muito independente. Tende a procurar o contacto constante com as profissionais e demonstra-se sempre muito sorridente quando é correspondido. Recentemente, o objetivo dos profissionais para o Samuel é o de se habituar ao uso de roupa interior e a pedir para ir à casa de banho, sendo que este tem conseguido se ajustar de forma muito positiva a esse desafio e fica contente quando lhe transmitem feedback positivo.

Em relação às outras crianças, o Samuel expressa gostar mais das crianças mais velhas que ele, mas, mesmo sem razão aparente, tende a morder-lhes (o que não se assume como preocupante, considerando a sua idade). Com os adultos é muito carinhoso (expressando-se com gestos como festas na cara e beijos) e pede os mesmos gestos em retorno. Já quanto aos bebés, o Samuel tende a competir com estes pela atenção do adulto, empurrando-os ou mordendo-os quando estes se aproximam.

Na perspectiva das outras crianças, o Samuel é considerado uma criança divertida e alegre, contudo foi notório o desconforto perante alguns comportamentos, tais como: “Ele morde-me e eu nem lhe fiz nada!!” (Bernardo), “Ele é muito giro, eu gosto dele, mas já me mordeu” (Luana), “sim, eu gosto dele, só não gosto quando se mete à frente da televisão ou me bate” (Telmo), entre outros.

Quanto à sua família de origem, o Samuel tem visitas de ambos os pais.

#### ❖ LUANA

A Luana tem um pouco menos de 7 anos e já se encontra nesta instituição há mais de três anos. É conhecida como a “princesa” da instituição pois gosta muito de vestir cor-de-rosa e roupa da Mini, brincar às princesas, ver o filme “*Frozen*- o reino de gelo” e de cantar todas as músicas do filme. Caracteriza-se como uma “menina bonita e mágica” e partilhou que não gosta dos vilões dos filmes de animação, de comer a refeição rapidamente, de jogar futebol, de estar sem a sua mãe e que lhe falem alto.

Em conversas intencionais, partilhou que ambicionava voltar a viver com os seus pais pois “seria muito feliz, gosto muito de brincar com eles e tenho saudades”. Alguns dos seus passatempos preferidos são brincar com as suas bonecas, colorir desenhos de princesas, brincar “às mães, aos pais e aos bebés” com o Telmo e a Íris, e ver a *Frozen*. Quanto às outras crianças, a Luana referiu gostar mais de conviver com meninas porque os rapazes eram, na sua perspectiva, muito violentos e agressivos. A maioria das opiniões das crianças sobre a Luana concordavam com comentários como “ela é um pouco calada” (Sandro), “nunca faz asneiras, nunca! Não sei como” (Bernardo), “é bonita, uma princesa, gosto dela” (Íris), entre outros. Em momentos de grande tensão e conflito, a Luana tende a chorar e, quando se pergunta o porquê de estar assim e o que está a sentir, costuma referir sintomas físicos “doi-me a cabeça/barriga/garganta” ou “estou doente”.

Expressou ainda que gostava de estar na “Eu, criança” e da sua escola, mas que queria voltar a viver com os seus familiares. Quanto às visitas, a Luana tem visitas com a sua mãe ou com o seu pai (separadamente) e dos seus avós maternos. Ainda que, através de conversas intencionais com a equipa e pela observação direta, se tivesse compreendido que as visitas dos seus pais fossem muito menos frequentes do que a dos seus avós, esta referiu que achava o

contrário. Este tema foi mais explorado com a criança e com os profissionais, contudo, por questões de ética e privacidade, não serão revelados mais detalhes.

Por fim, a Luana partilhou que no futuro queria continuar a ser uma princesa, de ter um “príncipe mágico” e um coelho.

#### ❖ TELMO

O Telmo é uma criança com idade inferior a 6 anos e é uma das crianças mais recentes na “Eu, criança” (menos de 1 ano). Este referiu que gosta muito de brincar com a Luana, utilizar o computador, pintar, comer chocolate, brincar ao “cola-descola” com todos e construir coisas com os legos. Através de conversas intencionais, este partilhou que não gostava que lhe batessem (algo que achava que acontecia muitas vezes entre os rapazes), jogar futebol, não o deixarem brincar na cave ou andar de bicicleta.

O Telmo gostava de partilhar várias vivências e conteúdo da sua história de vida e, embora não seja informação que possa ser divulgada neste Relatório, compreendeu-se que esta tinha impacte na forma como se relacionava com as outras crianças. Para além disso, associado também a estes elementos, as outras crianças referiam não compreender como é que o Telmo gostava tanto de estar na “Eu, criança”. Sobre este assunto, Telmo comentou que, desde que está na “Eu, criança”, se sente seguro e feliz por ter brinquedos e comida.

Em relação às outras crianças, o Telmo transmitiu através da comunicação não verbal uma certa tristeza (olhar para o chão, expressão mais cerrada, entre outros) e referiu “eu gostava que fôssemos mais amigos, gostava mesmo. Eu já tive amigos, aqui só tenho alguns”. As agressões físicas e verbais foram constantemente assinaladas pela criança como um entrave para o seu relacionamento com as outras crianças e partilhou também que o facto de falarem sobre a situação dos seus familiares o deixava muito triste. Já as outras crianças demonstraram nos seus discursos sobre o Telmo a última questão que o protagonista referiu, mas concordaram que poderiam ser mais amigos.

Em momento de tensão e conflito, o Telmo tende a afastar-se o máximo que consegue, e se os restantes o seguirem, este costuma agredi-los ou começar a chorar. Consegue identificar quando está contente e triste, mas tem dificuldades em distinguir entre estar aborrecido e zangado.

As profissionais caracterizaram o Telmo com características como “calmo”, “divertido”, “meigo” e “simpático”, e referiram que será importante desenvolver competências de autonomia.

Quanto às suas visitas, o Telmo recebe a mãe frequentemente e recentemente começou a comunicar com o pai via telemóvel. Relativamente a este acontecimento, o Telmo referiu que se sente contente com a ligação que está a construir com o seu pai

O Telmo referiu que no futuro gostava de comprar uma casa muito grande e de ser rico.

### ❖ ÍRIS

A Íris tem menos de 7 anos de idade e encontra-se na “Eu, criança” há cerca de 3 anos. É caracterizada por todos como uma criança energética, brincalhona, carinhosa e perspicaz. A menina referiu gostar de saber a organização do tempo e dos turnos da casa, cantar a música do “já passou” da *Frozen*, ter a atenção constante do André, dar e receber afetos do adulto e dar de comer aos bebés. Como passatempos referiu gostar de jogar à bola, utilizar o computador e brincar ao “cola-descola” com todos. Quanto às coisas que não gostava, comentou que era ter de permanecer quieta e/ou em silêncio, estar sozinha, quando alguém diz que esta não consegue alguma coisa.

Em conversas intencionais com os profissionais, estes referiram que a Íris, tendo em conta a sua idade, demonstrava sempre uma grande preocupação com a opinião dos outros e que, por norma, apresentava uma baixa autoestima e um autoconceito tendencialmente negativo.

Quando a Íris está muito nervosa ou ansiosa mexe muito os braços. Este comportamento é muitas vezes utilizado como forma de agressão verbal por parte das outras crianças. Outra característica da Íris que as crianças costumam utilizar com um intuito negativo, é o facto desta ter estrabismo, ouvindo-se em vários momentos alcunhas relacionadas com esse aspeto. Perante estas a Íris referiu que não gostava desses comentários e que gostava que os demais não a chamassem desses nomes.

Em situações de tensão em conflito, a Íris tende a mexer muito o seu corpo, a apertar constantemente os seus braços e oscilando entre o riso descontrolado e o choro intenso. Através de conversas com as profissionais, compreendeu-se que nesses ciclos, a íris tem muita dificuldade em ouvir os outros e,

independentemente do que aconteça à sua volta, esta parece se encontra num “mundo à parte”. Após esses momentos, a Íris não consegue identificar o que estava a sentir anteriormente e, muitas vezes, nem as razões que conduziram a esse seu descontrolo.

A Íris tem visitas de ambos os pais (separadamente) e, através de conversas intencionais e observação participante, compreendeu-se que o comportamento da menina se alterava muito nesses momentos. Este assunto foi abordado com todos os envolvidos e com as profissionais, porém não se irá aprofundar este assunto para preservar a privacidade dos elementos. Quanto ao seu futuro, a Íris não referiu não ter a certeza sobre onde gostaria de viver e comentou gostar de estar na “Eu, criança”.

A Íris partilhou ainda que, quando fosse adulta, gostava de ser mãe e fazer “o que a diretora (da “Eu, criança) faz”.

#### ❖ SANDRO

O Sandro tem menos de 7 anos e encontra-se na “Eu, criança” há menos de 2 anos. Referiu que gostava de brincar à luta de almofadas, ser o vencedor num jogo e ir para casa da mãe aos fins de semana, entre outros. Como passatempos favoritos referiu atividades que não envolvessem muito esforço físico, pintar, estar no computador e ver televisão. Não gosta que os profissionais descubram as suas “traquinices”, cansar-se, fazer atividades ligadas à escola e que toquem no aparelho de aparelho de que necessita (considerando a sua condição de saúde) ou na roupa que a mãe lhe dá.

Sobre o seu “aparelho”, o Sandro referiu que tem vergonha de o utilizar e que não gosta quando as outras crianças fazem piadas sobre ele. Referiu que gostaria que houvesse menos conflitos entre as crianças, mas achava que isso não iria acontecer. Sobre este, as outras crianças proferiram comentários como: “eu até gosto de brincar com o Sandro, quando está sem os outros, gosto” (Íris), “o Sandro é engraçado, ele diz piadas e eu riu-me com ele” (André) e “O Sandro é fixe, costuma ajudar-me a fazer algumas asneiras e divirto-me com ele” (Bernardo). Em situações de conflito e de tensão, o Sandro tende a ter muita dificuldade em verbalizar o que está a sentir, oscilando entre o choro intenso (que o deixa mesmo sem conseguir falar) e comportamentos associados à raiva (bater nos outros, nos brinquedos, entre outros).

As profissionais, referiram que o Sandro era uma criança com baixa autoestima, introvertida e que tinha bastante dificuldade em confiar no outro:.

O Sandro costuma ter visitas da sua mãe e passa os fins de semana com esta. As despedidas de ambos são retratadas como dolorosas pela criança e refere que não entende o porquê de não estar a viver definitivamente com a sua mãe. Não conhece o pai, e refere que isso não o incomodava.

Quando for adulto, o Sandro referiu que gostava de ser polícia ou o homem-aranha pois desejava salvar pessoas.

### ❖ BERNARDO

O Bernardo tem entre 5 e 7 anos de idade e é considerado pela maioria dos elementos da “Eu, criança” como “traquina”. E a criança ri-se frequentemente sobre isto, parecendo concordar.

Para além disso, o Bernardo gosta de jogar futebol, utilizar o computador, desenhar, andar de bicicleta, comer salada, fazer contas simples e desenhar as letras do seu nome. Como coisas que não gosta, partilhou coisas como: perder, do escuro, de pessoas com “caras diferentes”, quando a sua bicicleta rebenta o pneu, das paredes da casa da mãe, de pessoas de tons de pele diferentes da dele, não andar sempre com a bola de futebol, entre outros.

Nas interações com as crianças, o Bernardo considera que “seria bom se fôssemos mais amigos, mas também gosto de gozar com eles (...) não gosto quando gozam comigo” e “envolvo-me em conflitos e brigas porque não me entendem”. Através dos discursos do Bernardo, compreendeu-se que este tem uma ideia muito crítica sobre si “não quero ser um menino mau, mas sou muitas vezes, não sei (...)”, que se sente desanimado com o facto de não ser convidado para a maioria das festas de anos dos seus amigos da escola e que gostava de ter mais amigos. Quando se continuou a explorar o tema das relações que tinha com as crianças da “Eu, criança” comentou que “eles não gostam de mim, ninguém gosta”. Perante conflitos e momentos de grande tensão, o Bernardo tem tendência a “explodir” e a necessitar de bater em algo (pessoa ou objeto), referindo mesmo (após destes momentos passarem) que não tem controlo sobre as suas ações. O Bernardo tem também dificuldade em distinguir se está

zangado ou triste, referindo que “sinto sempre o mesmo”, quando se trata dos outros, este tende a considerar que os outros estão sempre zangados consigo.

Sobre o Bernardo, as profissionais também se focaram nos aspetos associados ao seu comportamento, aos conflitos e às agressões, partilhando que, mesmo com elas, este realizava comentários desajustados e ofensivos. Contudo, também referiram que era um menino inteligente e divertido. Já o Bernardo, demonstrou dificuldade em referir coisas positivas sobre si, desviando a conversa para assuntos mais gerais (futebol, algum acontecimento menos positivo que as outras crianças fizeram, entre outros).

O Bernardo é frequentemente visitado pela sua mãe e expressa que gostava mais quando ia passar os fins de semana com ela. A criança partilhou também que não conhecia o pai e teve dificuldade em referir se sentia contente, triste ou zangado por esse facto. Foram ainda explorados mais alguns elementos com esta criança sobre a sua família.

No futuro o Bernardo ambiciona voltar a viver com a sua mãe e ser jogador de futebol.

#### ❖ ANDRÉ

O André é a criança mais velha na instituição e isso é um dos factos que o deixa mais incomodado pois acredita que a maioria das crianças “são chatas... são muito pequenas e não me largam”.

Este ambiciona ser jogador de futebol, cantor ou juiz, justificando que o primeiro seria porque queria ser rico e gosta de futebol, o segundo por gostar de música, mas que tinha medo de não saber cantar bem e, relativamente ao último, comentou “queria ser eu a decidir e ajudar outras crianças”. Sobre a sua experiência pessoal, o André partilhou que se sentia muito injustiçado com a decisão do juiz e que gostaria de voltar para a casa da sua mãe.

Quanto aos seus gostos, o André referiu gostar de jogar no computador, ler, contar histórias ou momentos que vivenciou, comer no McDonald's, estar com os amigos da escola, ver o “Incrível Mundo de Gumball” no *Cartoon Network*, jogar futebol, entre outros. E que não gostava de ser contrariado, não estar com a mãe presencialmente, comer tomates, ser o primeiro a se deitar e estar sempre com crianças. Verificou-se ainda que o André costuma demonstrar o seu desagrado perante algo amuando e prefere reservar-se mais em situações de grande tensão e conflito. Quando está triste também tende a isolar-se, mas

quando deseja falar sobre o assunto, pede a atenção de um profissional ou criança. Ainda que o André seja das crianças mais capazes de identificar as suas emoções e sentimentos, por vezes, não consegue ser objetivo quanto à causa desses estados (mudando constantemente de assunto ou divagando em aspetos que não considera significativos).

O André considera que a relação que tem com as outras crianças “podia ser melhor, podia ser como os meus amigos da escola, lá somos mais amigos”, embora tenha referido que se sente muito cansado por estar sempre com as mesmas crianças e por todas terem de partilhar o mesmo espaço. Sobre este protagonista, as restantes crianças explicaram que a caracterizavam com um líder e que gostavam de ter a sua atenção, proferindo comentários como: “o André é o mais fixe, sabe jogar à bola comigo e eu gosto que ele brinque só comigo” (Bernardo), “eu gostava de me sentar mais vezes ao lado dele no sofá, gosto dele, é crescido” (Íris) e “o André é o que sabe mais mexer no computador, tento ser mais amigo dele porque é mais velho” (Raul). Já as profissionais, caracterizaram o André como uma criança meiga, independente e responsável.

Esta criança referiu que, futuramente, ambiciona voltar a viver com a sua mãe na Inglaterra e que não gostava de não ter visitas de nenhum familiar. Partilhou que a mãe era o único elemento que associava ao conceito de família e que a sua vida foi sempre só em conjunto com esta. Sobre este assunto, foram desenvolvidas várias conversas com o André, contudo, por uma questão de se manter a sua privacidade, não serão retratados mais detalhes sobre este tema.

#### ❖ RAUL

O Raul é uma criança com menos de 7 anos e encontra-se, juntamente com o seu irmão, na “Eu, criança” há menos de 1 ano. Este gosta de ser detentor da última palavra, de falar muito com todos, de desenhos animados, brincar no pátio, jogar no computador, desenhar e brincar ao “cola-descola”. Não gosta de partilhar, que não o deixem explicar o seu ponto de vista, de fazer os trabalhos de casa e escrever muito.

Com as outras crianças, o Raul considera que é amigo, mas encontra-se consciente da existência de conflitos e agressões entre estes. Comentou ainda que gostava da companhia das outras crianças e compreendeu-se que não privilegiava a ligação que tinha com o seu irmão relativamente às restantes. As profissionais referiram que consideravam que o Raul era uma criança muito

astuta, com uma elevada capacidade de refletir e argumentar sobre as situações: “quando faz alguma coisa de mal, é dos únicos que fica mesmo a pensar sobre o que aconteceu” (Laura), “é incrível a sua capacidade para encontrar razões diferentes só para ter razão. Para a sua idade, acho mesmo uma criança muito inteligente e perspicaz” (cuidadora Luísa).

O Raul referiu que, quando fosse adulto, gostaria de ser polícia ou político, sendo que a segunda hipótese refere sempre que “é o que as pessoas dizem que eu vou ser, falo muito” (Raul).

Esta criança recebe visitas de ambos os pais (separadamente) e demonstra-se contente quando estes comparecem nas mesmas. Contudo, através das conversas intencionais com os protagonistas, compreendeu-se que tem uma certa dificuldade em referir quais são os seus sentimentos e emoções perante algo, tendendo a dizer apenas que está aborrecido (quer esteja triste, zangado, etc.).

## **EQUIPA**

Uma vez que as questões e problemas ligados à equipa e retratados no presente Relatório são complexos e podem ter implicações na vida laboral e profissional destes protagonistas, optou-se, com o intuito de não ser possível ou pelo menos imediata a identificação dos mesmos, por não se realizar uma caracterização individual de cada elemento. Ainda que se considere que esta componente mais individual poderia ser interessante e, de facto, no âmbito deste trabalho houve um conhecimento bastante aprofundado de cada pessoa, considerou-se mais importante respeitar o compromisso assumido desde o início e preservar a relação de confiança e o compromisso de confidencialidade desenvolvidos com os mesmos. Neste sentido, aproveitar-se-á este espaço para acrescentar informação à caracterização já explanada no ponto 2.2.1., mas sem considerações a nível individual.

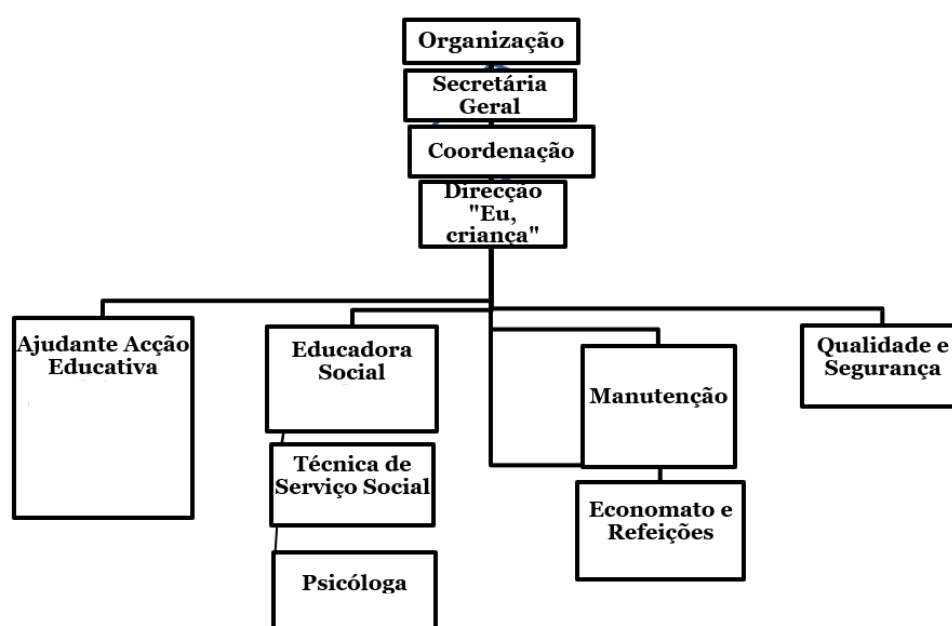
Quanto à formação de base, a maioria dos elementos tem o 9.º ano completo e apenas 8 têm formação superior. Destes 8, duas ocupam o cargo de cuidadoras

na “Eu, criança”, sendo que a maioria constitui a equipa técnica. Não obstante, a maioria das profissionais que não têm formação superior comentou que não sentia necessidade de obter este grau académico e que privilegiava as aprendizagens realizadas através da experiência laboral e pessoal que detinham. A equipa da “Eu, criança” costuma desenvolver pelo menos uma ação de formação por ano em áreas como: primeiros socorros, higiene e segurança no trabalho, cuidados básicos, entre outros. Porém, a maioria dos elementos considera estas ações insuficientes e que normalmente não vão ao encontro das suas necessidades ou das suas dúvidas. Ainda que a DT tente perceber junto das profissionais quais as áreas que detinham maior interesse, não costuma obter respostas muito concretas e tende a dar a escolher entre duas hipóteses pré-selecionadas.

Ao nível familiar, a maioria dos elementos tem, em média, um filho pequeno e vive numa habitação própria. Partilharam ainda sentir dificuldades ao nível da gestão de horários com o tempo que partilhavam com a sua família e, a maior parte, avaliou como insuficiente o tempo que tinha para dedicar às pessoas significativas da sua vida. Para além disso, refiram que era difícil dissociar as suas práticas educativas com as crianças acolhidas com as que privilegiavam com a sua família, escutando-se constantemente argumentos como “não entendo, eu em casa sempre fiz assim e os meus filhos cresceram bem”.

## APÊNDICE C: ORGANOGRAMA DA “EU, CRIANÇA” E ESPAÇO FÍSICO

Com o intuito de salvaguardar o anonimato da instituição, foi realizado um organograma que, embora represente a estrutura formal verídica da “Eu, criança”, os nomes verdadeiros dos elementos foram alterados.



*Figura 1 Organograma da "Eu, Criança"*

O edifício do “Eu, criança” tem visualmente um aspeto de casa e é constituído por dois andares. O piso superior engloba uma casa de banho completa e três quartos: um destinado a crianças do sexo feminino, outro a bebés e o último a crianças do sexo masculino. Nos quartos, cada criança tem uma cama e gavetas identificadas com o seu nome, onde pode guardar os seus objetos e pertences. Os espaços do piso superior são essencialmente utilizados para necessidades associadas ao sono, repouso e à higiene das crianças. Já no piso inferior, encontram-se divisões como a cozinha, a dispensa, o corredor, uma sala de estar e o atelier. No primeiro espaço é onde as crianças realizam as suas refeições e onde é confeccionada a comida ao fim de semana, pois, durante a semana, esta é

da responsabilidade de uma empresa externa. A dispensa é de entrada exclusiva à equipa e encontra-se sempre trancada. Para além disso, quando é retirado ou acrescentado um bem alimentar é necessário realizar um registo, sendo que esta é de uso exclusivo dos profissionais e proibida a entrada às crianças independentemente da sua idade. Já o corredor, sala de estar e o atelier é utilizado de forma mais frequente pelas crianças, ainda que o último exija uma supervisão constante, para a realização de atividades e lazer.

Na parte exterior à casa, existe um pátio com dimensões razoáveis e onde é possível as crianças brincarem ao ar livre com a supervisão das cuidadoras. Neste encontram-se objetos como bolas, bicicletas, trotinetes, patins, piscina insuflável, entre outros. Há também brinquedos para os bebés e crianças mais novas, como um parque apropriado, triciclos, entre outros. Este é especialmente apreciado pelas crianças e surge diversas vezes nos seus discursos. Numa outra ótica, este espaço da instituição é uma mais valia para um desenvolvimento saudável das crianças, uma vez que o “ambiente de liberdade que se goza no exterior pode servir como válvula de escape para as crianças que precisam de, através da gestão do corpo e desses momentos de exploração, reagir contra a adversidade, ganhar resiliência e força, e sentirem-se parte do mundo e da natureza” (ISS, 2006, p. 130). É também, através deste espaço, que é possível aceder-se a um outro edifício designado escritório, sendo este utilizado de forma regular e principalmente pela diretora técnica, pela assistente social e psicóloga para um trabalho de ordem mais específico: contactos formais, organização e acesso de processos, reuniões com as famílias, entre outros.

Por fim, existe ainda uma cave, que se encontra totalmente mobilada, com brinquedos e tem um espelho grande numa das paredes. É um dos sítios preferidos das crianças para brincar. O acesso a esta divisão é necessariamente realizado pelo exterior (pátio referido anteriormente) e encontra-se sempre trancado quando não está a ser utilizado.

Todos os espaços correspondem aos parâmetros recomendados e de acordo com as Recomendações Técnicas para os Equipamentos Sociais dos serviços do Instituto de Segurança Social (2010). Ademais, segundo os atores sociais, encontram-se devidamente equipados para as necessidades das crianças e usufruem de aquecimento central e iluminação solar através de janelas. Contudo, ainda que presentemente não exista nenhuma criança com

necessidades específicas, a instituição não se encontra equipada para o acolhimento de menores com algum tipo de deficiência motora ou visual.

## APÊNDICE D: EXPLORAÇÃO DE PROBLEMAS NÃO PRIORIZADOS

O primeiro problema (P1 – pouco tempo dedicado à intervenção educativa intencional com os bebês ou à estimulação do seu desenvolvimento) foi evidenciado em reunião de equipa. Verificou-se que todos os profissionais o compreendiam, mas que este preocupava principalmente as cuidadoras.

Na exploração do problema, discutiu-se que havia pouco trabalho realizado de forma mais estruturada e bem planificada com os bebês e que estes acabavam por ser pouco estimulados, pois, quando as outras crianças se encontravam na instituição (fins de semana ou após a escola), estes ficavam muito tempo no seu parque, justificando que: “como só ficamos duas de turno, só uma pode ficar a olhar pelas crianças, a outra tem de tratar das outras tarefas da casa” (cuidadora Beatriz); “É impossível pois as outras crianças começam a bater-se e isso também acontece nos bebês... aliás, o próprio Diego bate no Joel” (cuidadora Sofia); “Quando estamos no turno da manhã e não há visitas, ainda conseguimos fazer brincadeiras intencionais e estimular alguns níveis que estão mais fracos nos seus PEI. Mas, depois da sesta deles é impossível, temos as crianças todas e só ficamos duas” (cuidadora Soraia). Para além disso, a cuidadora de referência destes menores referiu que este problema se refletia constantemente nos PEI dos bebês e que sentia que os outros profissionais se envolviam pouco na obtenção das metas estipuladas neste instrumento. A cuidadora Sofia concordou, acrescentando que “já falei com as outras profissionais sobre este problema e acho que também temos algumas dificuldades de entender que atividade ou que brincadeira estimula o quê... acho que precisamos de mais informação ou formação mesmo”. Numa outra ótica, a Técnica Carolina e a Técnica Tatiana partilharam que não achavam que o desenvolvimento dos bebês estivesse a ser tão comprometido como as cuidadoras acreditavam e que este problema podia não ser assim tão relevante. A DT concluiu que também era importante um maior envolvimento da educadora de infância com os bebês e que esta poderia ajudar as cuidadoras nas dificuldades que têm sentido a este nível. Por conseguinte, os elementos da equipa concordaram que não seria pertinente incidir o projeto neste problema pois, com a ajuda da téc. Clara, acreditavam que este poderia ser solucionado.

O P2, “escassa curiosidade e resistência das crianças em explorar o que lhes é desconhecido”, foi assinalado em reunião de equipa e analisado posteriormente num jantar com a participação das crianças. A Carolina foi a primeira a invocá-lo, mas todos os elementos da equipa concordaram com a existência deste. Por conseguinte, a cuidadora Beatriz referiu que, por exemplo, na alimentação as crianças apresentavam resistência em experimentar novos sabores e que estes não se demonstravam curiosos por ver filmes de animação que não conheciam, vendo os repetidos muitas vezes. Já o educador de infância Hugo salientou que, mesmo nas saídas da instituição, os menores não se demonstravam motivados em conhecer outros locais e que era difícil incentivá-los a fazer atividades novas. A Laura referiu que esta falta de curiosidade era visível também em outros contextos como a escola. Na ótica das crianças, este não se afigurava como um problema, partilhando comentários como: “Se eu achar que é fixe, quero saber” (Bernardo); “Não gosto das novas coisas que me querem ensinar, são sempre chatas” (André); “Eu vejo a *Frozen* muitas vezes porque gosto, ela é bonita e canta bem” (Luana); “Eu gosto de saber coisas sobre futebol, estou sempre a perguntar os resultados, mas ninguém me diz. Isso não é ser curioso também?” (Sandro). Perante esta partilha, os profissionais concordaram que, ainda que não deixassem de se preocupar com esta questão, esta poderia não ser tão pertinente como outras.

Outro problema apresentado pela equipa (P4) foi a escassez de recursos humanos nos turnos que tinham início à meia-noite. Sobre este problema, os elementos da equipa educativa salientaram preocupações como: “não sei o que pode acontecer, estamos sozinhas e se acontecer algo a alguma criança temos sempre que esperar que venha a diretora nos ajudar...demora sempre algum tempo e, se for uma urgência?” (cuidadora Tânia); “confesso que tenho algum medo...já saltaram o muro e roubaram coisas do nosso quintal à noite. Se tentassem entrar, só estaria cá eu e 10 crianças” (cuidadora Sofia); “preocupome porque se me acontecer alguma coisa não tenho ninguém que me acuda. Tenho receio, mas graças a deus, nunca aconteceu” (cuidadora Luísa); “já trabalhei noutra instituição e também era assim. Não aconteceu nada, mas entendo a preocupação das outras, ninguém está livre destas coisas” (cuidadora Rita). Na equipa técnica surgiram comentários como “eu compreendo-vos, a

sério que sim, mas acho difícil contornar esta situação” (Téc. Tatiana); “Eu quando trabalhava por turnos também era assim, é uma preocupação eu sei, também a tive, mas não podemos colocar simplesmente um voluntário aqui” (educadora social); “infelizmente esta situação é muito difícil de se alterar, entendo-a, mas implicaria a contratação de mais um elemento. Não é possível” (DT). Após uma longa exploração do problema, os profissionais chegaram à conclusão de que esta questão não poderia ser totalmente resolvida pois implicaria a contratação de mais um elemento e isso não era viável pelas questões financeiras da instituição. Todavia, os atores sociais concluíram que, ainda que não estivesse ao alcance do nosso projeto a resolução do problema, a sua exploração e análise serviram para desenvolver algumas ações como: abordar as questões de segurança e pedido de ajuda com as crianças, reorganizar a lista de contactos de emergência e criar uma lista de marcação rápida no telefone da instituição.

## APÊNDICE E: AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

Quadro 1.

Indicadores, Causas e Necessidades Associadas ao Problema “Cansaço Físico e Psicológico das Cuidadoras”

Indicadores (Exemplos) <sup>3</sup>	Causas	Necessidades
<p>“Estamos todos muito cansados, não sentimos grande apoio (...)” (cuidadora Sofia)</p> <p>“Não é nada fácil este trabalho, sinto-me exausta e sem motivação, trabalhamos em condições desgastantes e de grande stresse” (cuidadora Soraia).</p> <p>“Como só ficamos duas de turno, só uma pode ficar a olhar pelas crianças, a outra tem de tratar das outras tarefas da casa” (cuidadora Beatriz);</p> <p>“Não aguento mais um segundo. Não consigo dormir, isto de estar sempre a mudar de horário deixa-me o sono todo trocado” (cuidadora Luísa);</p>	<p>Horário constituído por turnos rotativos (3 turnos possíveis: manhã, tarde e noite)</p> <p>Elevado número de tarefas e exigências</p> <p>Pouco apoio ao fim de semana e nas visitas dos familiares por parte da equipa técnica</p>	<p>Distribuição mais equitativa das funções e dos horários da equipa</p>

<sup>3</sup> As citações diretas apresentadas como indicadores pretendem transcrever, o mais próximo possível, o discurso dos protagonistas. No entanto, salvaguarda-se a existência de algumas discrepâncias pois, nem sempre, foi viável um registo simultâneo aos mesmos.

<p>“Os fins de semana é uma confusão, só estamos duas por turno, como é possível fazer tudo? Temos de tratar das coisas da casa, das crianças, das visitas, tudo. Não paramos um segundo” (cuidadora Tânia);</p>		
<p>“Fazemos vários processos de luto, não temos nenhum apoio (...) posso chamar luto porque é mesmo como o sentimos... estamos 24h com eles e depois vão embora de uma hora para outra. é difícil gerir” (cuidadora Luísa)</p> <p>“Estamos cansadas e ninguém nos valoriza (...) Temos de ser nós a fazer tudo e ninguém quer saber” (cuidadora Rita)</p> <p>“Não temos ninguém para falar, a psicóloga é só para as crianças” (cuidadora Soraia)</p> <p>“Não podemos falar umas com as outras sem ser atacadas, não podemos falar com os membros da equipa técnica, (...) podemos colocar o nosso</p>	<p>Ausência de apoio emocional e psicológico para a equipa</p> <p>Pouca valorização profissional</p>	<p>Existência de apoio para as cuidadoras</p> <p>Maior ênfase nos aspetos positivos da equipa e dos seus profissionais</p>

<p>trabalho em risco. Temos de guardar para nós e isto depois rebenta” (cuidadora Tânia)</p> <p>“Nas reuniões de equipa, (...) quando fazemos algo de bom, ninguém diz nada” (cuidadora Sofia)</p> <p>“O nosso ordenado não é muito, para o que fazemos acho que devia de ser muito mais... nós trabalhamos com alma e dedicação, fazemos tudo e nunca dizemos que não” (cuidadora Gabriela)</p> <p>“Gostava que vissem mais o que fazemos de bem e o que aguentamos por esta casa e estas crianças. (...) sempre, era bom receber um elogio” (cuidadora Beatriz)</p> <p>Observou-se uma diminuição progressiva da motivação e empenho das cuidadoras e que foi perceptível por todos os elementos da equipa</p> <p>A existência de quadros depressivos e/ou de esgotamento (transatos e atuais) e a toma de medicamentos com o intuito de atenuar/evitar essas condições;</p>		
--	--	--

Número elevado e constante de baixas médicas		
<p>“Já falei com as outras profissionais sobre este problema e acho que também temos algumas dificuldades de entender que atividade ou que brincadeira estimula o quê... acho que precisamos de mais informação ou formação mesmo” (cuidadora Sofia)</p> <p>“Não falamos sobre nada de pessoal ou de algo que correu mal (cuidadora Soraia)</p> <p>“Não sei tudo, às vezes surge-me uma dúvida ou outra mas faço e depois logo se vê. É preferível do que perguntar-lhes (cuidadora Tânia)</p> <p>“Quando me sinto mais em baixo por causa da saída de uma criança ou algo assim, prefiro não falar (...) nunca entendem. (cuidadora Luísa)</p>	<p>Pouco à vontade e abertura para abordar angústias e ansiedades pessoais</p> <p>Existência de conflitos entre os elementos da equipa</p> <p>Dúvidas e receios nas práticas educativas</p>	<p>Intervisão e/ou supervisão satisfatória</p> <p>Existência de formação que vá ao encontro das dificuldades sentidas pelas profissionais.</p>

Quadro 2.

Indicadores, Causas e Necessidades Associadas ao Problema “conflitos existentes entre os elementos da equipa e a dificuldade na sua resolução”

Indicadores	Causas	Necessidades
<p>“Não é fácil, principalmente quando tens (...) o dobro do trabalho” (cuidadora Rita)</p> <p>“Se acontece algo de errado, começa logo tudo a acusar-se umas às outras. Não há espírito de equipa...(…) mas falar calmamente com a pessoa do conflito? Nunca vi” (cuidadora Sofia)</p> <p>“Se fosse comigo a criança não tinha se magoado, ando sempre colada a eles para prevenir essas coisas” (cuidadora Sofia)</p> <p>“Eu tento que elas falem mais, mas isso não acontece. Quando vêm ter comigo, pergunto sempre se já falou com a outra profissional sobre isso, mas a resposta é sempre negativa” (DT)</p> <p>“Não temos boas relações. Conversar é inútil” (auxiliar Ana)</p>	<p>Tendência para a responsabilização do outro dos acontecimentos menos positivos</p> <p>Acontecimentos passados não resolvidos de forma satisfatória</p> <p>Resolução de conflitos centrada no envolvimento da direção ou numa terceira pessoa</p>	<p>Adoção do diálogo entre as pessoas envolvidas como estratégia para uma resolução construtiva dos problemas</p> <p>Visão mais positiva do outro e de que a mudança é possível</p> <p>Maior reflexão acerca das suas práticas e da equipa</p> <p>Disponibilidade para ouvir e aceitar perspetivas diferentes</p>

<p>“Não adianta falar, sempre foi assim” (cuidadora Luísa)</p> <p>“Nunca experimentamos como estás a dizer, mas sempre fizemos assim. Já antes de vir para aqui era como fazia” (Técnica Clara)</p> <p>“Resultou uma vez, mas não significa que vai resultar sempre” (cuidadora Soraia)</p> <p>“Ela faz, mas eu não. Gosto de fazer assim e não é agora com esta idade que vou mudar. Já vivi muito nesta vida” (cuidadora Gabriela)</p> <p>“É difícil gerir algumas coisas(...). Acho que não deviam ser tão rígidas. É difícil inserir coisas novas pois a primeira resposta é logo não” (psicóloga)</p> <p>“(…) podiam utilizar as coisas que as separam como algo positivo” (DT)</p>	<p>Perceção de que as mudanças são difíceis ou impossíveis</p> <p>Pouca abertura para reflexão conjunta</p> <p>Dificuldade em elogiar e/ou aceitar perspetivas diferentes</p> <p>Perceção que as mudanças são difíceis</p>	

<p>“(…)Eu é que tenho de ser a bruxa má e os miúdos não gostam de mim porque os educo” (cuidadora Rita)</p> <p>“(…)o pior é que isto transparece para o trabalho e para as crianças (…)” (DT)</p> <p>“Fico confuso, mas depois já sei, com uma (cuidadora) posso, mas com outra não” (Raúl)</p> <p>“Gosto de escolher. Com algumas podemos, mas outras não. (Bernardo)</p> <p>“Às vezes queria fazer outras coisas e não deixam. Só a Luísa, a Beatriz e a Soraia é que nos perguntam o que vamos brincar ou que fruta queremos comer (…)” (Raul)</p> <p>Discursos direcionados às crianças que transparecem os conflitos e práticas contraditórias (e.g.) “pois tu com a X até podes fazê-lo, mas comigo não, isso te garanto”</p> <p>Perguntas contantes das crianças sobre quem serão as profissionais de turno e organizam-se com base nas respostas: (e.g.) “é a Luísa e a</p>	<p>Conceções educativas díspares e, por vezes, contraditórias</p> <p>Troca constante e inesperada de colega de turno (à exceção do fim de semana)</p> <p>Inconsistência nas práticas educativas</p> <p>Interferência de relações pessoais menos positivas no desempenho profissional</p> <p>Dúvidas no desenvolvimento de algumas práticas educativas.</p>	<p>Maior clareza no estabelecimento de regras e na consistência da intervenção com as crianças</p> <p>Espírito de entreatajuda e o trabalho em equipa</p> <p>Práticas educativas coerentes e uniformes entre profissionais</p>
---	--	--

<p>Beatriz? Então vamos poder andar de patins!” (Íris)</p> <p>“Não concordo com as atitudes e as práticas delas com as crianças. Eu não lhe digo nada porque não vale a pena” (cuidadora Rita)</p> <p>“Não sei se esta é a melhor maneira de descansar a criança quando ela faz uma pergunta sobre os pais, mas é o que vou respondendo. Não tenho estudos para isto e deviam de ser as técnicas a esclarecer este tipo de questões, mas elas não estão à noite” (cuidadora Luísa)</p> <p>“Quando eles choram, eu tento responder o que achar melhor. Às vezes não sei se faço bem.” (cuidadora Soraia)</p> <p>“Quando me fazem perguntas ou me pedem coisas difíceis, digo que não sei e peço para esperarem pelas técnicas. Fico nervosa pois não sei o que fazer e eles ficam a olhar para mim à espera que diga ou faça alguma coisa” (cuidadora Sofia)</p>		
---	--	--

Quadro 3.

Indicadores, Causas e Necessidades Associadas ao Problema “interações negativas frequentes e práticas educativas pouco focadas no desenvolvimento socioemocional”

<b>Indicadores</b>	<b>Causas</b>	<b>Necessidades</b>
<p>Observou-se, perante conflitos e visitas de familiares, que algumas crianças se riam muito alto e, no momento seguinte, choravam de forma descontrolada;</p> <p>A maioria das crianças não sabia distinguir entre estar zangado e estar triste (quer quanto aos seus sentimentos, quer na identificação destes estados nos outros)</p> <p>A maioria das crianças não sabia verbalizar o que estava a sentir em momentos de conflito ou de tensão</p> <p>“É complicado gerir a forma como são uns para os outros. Acho que queriam ser mais amigos, mas acho que não sabem como. Estão a enfrentar um turbilhão de emoções e sentimentos, sem saberem como geri-los e</p>	<p>Instabilidade emocional;</p> <p>Dificuldade em compreender as suas emoções e falar sobre elas</p> <p>Impotência e revolta perante a sua presença na instituição</p>	<p>Existência de um maior apoio emocional para as crianças</p> <p>Maior intencionalidade educativa no âmbito do desenvolvimento socioemocional das crianças</p>

<p>acabam por descarregar uns nos outros” (cuidadora Luísa)</p> <p>“Não queria estar aqui, estou aqui porque me obrigam. Não sou amigo deles, podem achar que eu quero ficar aqui. (...) (Sandro)</p> <p>“Só queria estar com a minha mãe, (...) fico aqui a levar com estes miúdos que só pensam em me chatear e chamar nomes (...)” (André)</p>		
<p>Recurso à violência verbal e física perante situações de conflito</p> <p>“sou eu que vou com a voluntária M., peguem! Vocês vão ficar em casa” (Iris)</p> <p>“Mas eu fiz coisas muito mais divertidas que vocês! Fui à praia(...)” (Laura)</p> <p>“Sou o mais velho, mando mais do que vocês” (André)</p> <p>“Estas crianças não têm boas experiências no que toca às relações do seu passado, é normal que</p>	<p>Espírito constante de competição</p> <p>Pouca capacidade empática</p> <p>Dificuldade em confiar no outro</p>	<p>Valorizar o diálogo como ferramenta primordial para a resolução de conflitos</p> <p>Reflexão a cerca das suas competências pessoais e sociais e autovalorização</p> <p>Desenvolvimentos de maior confiança e empatia pelo outro</p>

<p>sintam dificuldade em confiar, partilhar e compreender o outro” (Carolina)</p> <p>“achas que vou confiar nele? Nem pensar, não confio em nada meu, nem uma bola!” (André)</p> <p>“Mas está alguma cuidadora lá? Ele vai estragar as minhas fotos, eu sei que sim, mesmo que digam que não vão!” (Raúl)</p> <p>Tendência para utilizar processos manipulativos para convencer o outro: “Se fizeres X, dou-te Y”, “queres ser meu amigo, então tens de X” ou “dou-te este brinquedo, se disseres que a culpa foi tua!”</p> <p>Tendência para utilizar a mentira como forma de culpabilizar o outro</p> <p>Entre outros (ver marca 1 que se encontra após tabela)</p>		
<p>“não posso ir para o quarto, não posso jogar computador, nada (...) tenho de fazer sobre o que os outros vão fazer (...) a culpa é deles (outras crianças), se fossem mais velhas ou se se</p>	<p>Pouco poder de escolha e nas tomadas de decisão</p>	<p>Maior implicação das crianças nas tomadas de decisão</p>

<p>portassem melhor, talvez as cuidadoras deixassem” (André)</p> <p>“Como temos de estar todos na mesma divisão, nós temos de convencer os outros (crianças) a quererem fazer o que nós queremos. Se a cuidadora vir que queremos todos os mesmo, pode ser que nos deixe fazer isso” (André)</p> <p>“Eu é que queria esse brinquedo! estou farto, vocês estragam tudo e não dá para brincar sem me chatearem!” (Telmo)</p> <p>“Quem me dera ir para o quarto e estar sozinho, mas sei que não posso” (Bernardo)</p> <p>“Os bebés estão sempre a estragar tudo! Não podem sair daqui? Temos sempre de levar com eles” (Íris)</p> <p>Entre outros (ver marca 2 que se encontra após tabela)</p>	<p>A obrigação de partilhar todos os objetos e espaços da instituição</p> <p>Pouca privacidade e ausência de momentos em que estão sozinhos</p>	<p>Visão da criança como um ser capaz, competente e que pode ter um papel ativo</p>
		<p>Desconstrução de discursos e visões menos</p>

<p>(...) não jogo à bola com os rapazes porque eles nunca deixam. É sempre a mesma desculpa, sou menina e, por isso, não sei jogar” (Iris)</p> <p>“Não venhas para aqui! Estamos a falar de coisas de rapazes e as meninas não sabem falar sobre futebol” (Sandro)</p> <p>“Ela é de outro país, por isso, arranja-se muito” (cuidadora Gabriela);</p> <p>“Ele canta bem claro, os negros cantam sempre bem” (cuidadora Sofia)</p> <p>“Não posso ser igual a ele em nada, ele tem pele preta, por isso seremos sempre diferentes em tudo” (Bernardo)</p> <p>“Esquece não vou conseguir, eu já sei que não !” (Sandro)</p> <p>“Nunca fiz isso, vai correr mal, eu sei que sim, não quero” (André)</p> <p>“Não podes ser tu a falar? Eu sou uma criança, ela não vai ouvir” (Raul)</p>	<p>Reprodução de modelos comportamentais menos positivos dos adultos</p> <p>Estereótipos e preconceitos e conceção muito negativa da diferença (desvantagem/constrangimento/incapacidade)</p> <p>Visão intrínseca de que não são capazes e baixa autoestima</p>	<p>positivas sobre realidades desconhecidas</p> <p>Maior capacidade para ouvir e aceitar visões distintas das suas</p> <p>Reconhecer a diferença como uma condição normativa da realidade</p> <p>Visão mais positiva de si</p>
---	---	--

<p>“Andar de bicicleta? Não, não consigo. Não tentei, mas não vale a pena, não consigo” (Telmo)</p> <p>“Ele não vai gostar de mim, sou feia. Eles vão se rir” (Íris)</p> <p>“Achas que a minha mãe vai gostar? Eu não tenho jeito para nada e ela vai odiar” (André)</p> <p>Entre outros (ver marca 3 que se encontra após tabela)</p>		
--	--	--

Outros exemplos:

1. “não gosto do Bernardo, ele está sempre a chamar-me coisas que não gosto”, a chamar nomes à minha mãe e a bater-me (...)” (Íris); “cala-te, nem os teus pais te vêm visitar! (Bernardo)”; “Eu sou sempre melhor que ele a fazer tudo” (André).
2. “Outra vez? Não podemos ir todos para a cave? Eles querem isso, mas eu não fogo!” (Bernardo); “Por favor não posso ser só eu a brincar com isso? não pode ser só meu? Eu metia o meu nome e mais ninguém mexia. Estou farto de partilhar!” (Raúl).
3. “Volta para a tua terra e deixa-me em paz” (Bernardo); “do país que ele vem não me admira, lá é tudo maluco” (Técnica Clara); “O teu pai está preso, eu sei lá se tu não roubas também” (Bernardo); “Não podes ser o homem-aranha! És uma menina, tens de ser uma princesa ou algo assim” (André).

## APÊNDICE F: “SE EU TIVESSE UMA VARINHA MÁGICA”

Como forma de potencializar uma participação consciente e informada das crianças, e que respeite os princípios orientadores da metodologia investigação-ação participativa, foi importante adotar estratégias e discursos adequados e transparentes a estes protagonistas.

No dia 3 de janeiro foi realizado um *brainstorming* com as oito crianças (acima dos 2 anos) e as profissionais que se encontravam disponíveis. Para este, com recurso a uma cartolina e uma caneta, as crianças foram discutindo e negociando algumas estratégias e caminhos que poderíamos seguir no desenvolvimento do projeto, respondendo à pergunta “se eu tivesse uma varinha mágica, o que faria para nos ajudar com..” e relacionando-a com os problemas e necessidades identificadas.

No início, estabelecemos em conjunto algumas normas, com o intuito de potencializar a participação de todos, tais como: aguardar pela sua vez para falar, respeitarem o ritmo de participação de cada um, escolherem uma pessoa para escrever na cartolina e outra para moderar (podendo ser uma criança ou um dos adultos presentes), entre outras. Cada criança foi partilhando algumas sugestões que poderiam ser estipuladas e depois debateu-se entre todos a importância dessa regra.

Neste primeiro debate, ainda que se tenha tentado que pensassem um pouco melhor, as crianças referiram que preferiam que fosse eu a escrever e a moderar as ideias que fossem surgindo. Deste momento, também surgiram comentários que foram reforçando alguns aspetos ligados ao problema das suas relações interpessoais, como por exemplo, “não pode ser o André, eu sei que ele não vai escrever o que eu digo!” (Íris); “A Íris é [nome muito negativo sobre os olhos da Íris] não pode escrever, aliás, ele nem sabe escrever sequer (Bernardo); “Ela não pode que é menina, os rapazes é que escrevem para as meninas” (Telmo); “Não vou conseguir, eu não quero, escrever é difícil e eles vão se rir e gozar” (Raul); “Olha já vai chorar, chora quando a tua mãe vier também” (Sandro) entre outros. Aproveitaram-se também estes momentos para se dialogar com os

protagonistas sobre o impacto que este tipo de comentários poderia ter no outro; todos concordaram que não era positivo e que não se sentiam bem a ouvir aquele tipo de comentários.

Após isso, as crianças foram participando de forma ordeira, mas ainda demonstrando alguns comportamentos agressivos (a nível físico e verbal) uns com os outros e um espírito de competição muito acentuado (tentando dizer mais coisas que os outros todos e contabilizando as ideias de cada um). Foi valorizada a participação de todos e, em diversos momentos, tentou-se não advertir a criança que tinha um comportamento menos adequado, mas sim demonstrar ou dar exemplo de como poderia ter conseguido o mesmo objetivo sem ofender ou magoar o outro. A participação do Samuel (criança com três anos) também foi valorizada e todos apresentaram-se contentes com o seu envolvimento.

No final, recolheram-se elementos interessantes, sendo salientados como mais evidentes (pelo número de vezes referidos e pela concordância dos elementos): o recurso ao computador e a jogos, o desenho, o brincar ao faz-de-conta e o jogar à bola. Para além disso, as crianças também partilharam alguns comportamentos que poderiam facilitar a construção de relações e interações mais positivos entre eles: “eu gostava que não me batessem” (Telmo); “não me chamar nomes que eu não gosto” (Íris); “abraços e beijinhos” (Samuel); “que dissessem que eu sou bonita e que gostam de mim” (Luana); “podiam me chatear menos, mas eu gostava que fôssemos mais amigos” (André); “Talvez não bater, não chamar nomes e ser mais amigos. Eu queria. Eu sou vosso amigo, também quero que sejam meus” (Raul); “Não falar mal das mães, não gosto” (Sandro); “Não bater, mas é difícil. E nomes também não. Temos de andar sempre aos abraços?” (Bernardo).

Foi também realizada uma devolução a todos os intervenientes, onde foi partilhado o que sentiram durante este *brainstorming* e o que gostaram mais e menos. As crianças e os profissionais referiram, de forma unânime, como aspetos negativos os comentários e comportamentos menos adequados. Já como positivo foram partilhando pequenos detalhes e comentários que foram realizados ao longo da atividade e relevaram que se sentiram bem na mesma. Ficou também combinado, de forma negociada, que numa próxima vez, iríamos tentar novamente o processo de negociação para a atribuição de papéis (quem escreve, que modera, entre outros).

## APÊNDICE G: AVALIAÇÃO DE ENTRADA E IDEIAS PLANEADAS QUE NÃO SE REALIZARAM

Como referido anteriormente, os atores sociais foram ativamente envolvidos na avaliação de entrada. Assim, foram pensadas algumas estratégias e algumas atividades específicas que, após partilha com as profissionais, acabaram por não ser levadas a cabo. Apesar de fazerem sentido considerando a avaliação do contexto e o desenho do projeto, foram encontrados impedimentos ou dificuldades que levaram ao seu abandono ou à sua substituição.

A atividade “eu ensino-te, tu ensinas-me” foi pensada de forma a dar resposta aos OG1 e OG2 e aos seus respetivos objetivos específicos. Esta começaria por cada profissional identificar, numa tabela pré-realizada, um aspeto que gostaria de ensinar aos restantes protagonistas e um aspeto que gostaria de aprender.

Após esta identificação, com base nas propostas sugeridas, cada profissional orientaria um workshop e poderia participar nos workshops das restantes protagonistas. A título de exemplo, a cuidadora Luísa é considerada uma das profissionais que melhor cozinha, logo poderia ensinar algumas receitas às que se sentiam mais inseguras nessa componente. E, por sua vez, esta cuidadora participaria nos restantes workshops ou nos que sentisse que seriam mais pertinentes para si. Por esta via, procurava-se ir ao encontro da conceção de Freire (1981) “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 79).

Para além disso, em caso de haver sugestões relativas ao que gostariam de aprender e que não fossem abrangidas pela oferta das demais, procurar-se-ia uma formação ou workshop referente a essa necessidade fora da instituição.

Ainda, fruto de algumas conversas intencionais e com intuito da atividade ser autossustentada, surgiu a ideia de se abrir os workshops à comunidade envolvente. Isto é, far-se-ia publicidade sobre os workshops e cobrar-se-ia um valor pela participação de cada elemento não pertencente à “Eu, criança”. Ademais, esta abertura só seria realizada se as profissionais assim o desejassem.

Esta atividade não foi concretizada pois a maioria das profissionais demonstrou muita dificuldade em identificar um aspeto em que se sentissem mais confiantes para partilhar com as demais. Não obstante, compreendeu-se também que a reflexão sobre as atividades não estava a ser bem-sucedida pois,

uma vez que era necessário trabalhar questões relacionadas com as relações e interações das profissionais, seria de esperar que não se sentissem ainda à vontade e confiantes para fazer este tipo de exercício. Porém, esta reflexão conjunta foi, por si só, relevante para a tomada de consciência das questões em apreço.

Em tom de conclusão, após se ter realizado o exercício das três questões principais compreendeu-se que:

- O que poderia resolver o(s) problema(s) e ir ao encontro à(s) necessidade(s)?

Conclusão das respostas obtidas: “Atividades que nos valorizassem”, “patilha de conhecimentos”, entre outros.

- Com esse fim, acham que gostariam de fazer esta sugestão?

- Conclusão das respostas obtidas: “Sim”

- Estavam disponíveis agora para a fazer?

Conclusão das respostas obtidas: “**Não**”

Uma outra atividade que fora planeada, mas que não fora realizada foi a criação de um grupo de sociodrama com as profissionais. Esta atividade visava dar respostas aos OG1 e OG2 e aos seus respetivos objetivos específicos. Esta foi proposta por uma das cuidadoras, que já havia experienciado esta metodologia na sua licenciatura. De acordo com Campos (2013), o objetivo do sociodrama centra-se no “tratamento sociodinâmico das relações interpessoais em grupos operativos, em grupos de estudo, trabalho, igrejas, comunidades, empresas” (p. 78). E, uma vez que este através da dramatização procura compreender os processos grupais e intervir nas situações-problema pareceu ser, inicialmente, uma base consistente e coerente com as necessidades das profissionais (Nery, Costa, & Conceição, 2006).

Após a partilha desta sugestão, através de conversas intencionais em grupo e individuais, compreendeu-se que todos os protagonistas achavam a sugestão interessante, pertinente e que poderia ser eficaz nas questões que gostariam de trabalhar. Neste sentido, verificou-se que as duas primeiras vertentes do nosso exercício eram respondidas de forma positiva:

- O que poderia resolver o(s) problema(s) e ir ao encontro à(s) necessidade(s)?

Conclusão das respostas obtidas: “encontros grupais”, “um local de partilha de receios, conflitos, dúvidas”, “a existência de um mediador”, “espaço onde se potenciase a comunicação” entre outros.

- Com esse fim, acham que gostariam de fazer esta sugestão?

Conclusão das respostas obtidas: “Sim”.

Entendeu-se ainda que, com o objetivo de manter uma participação verdadeiramente consciente e informada, seria necessário fornecer aos protagonistas alguns textos e esquemas sobre o que era o sociodrama, como se desenvolviam as sessões, as técnicas utilizadas, entre outras informações relevantes. Ademais, começou-se a ponderar algumas hipóteses pois, para a concretização desta atividade, seria necessário a confirmação de um elemento externo e com formação na área.

Através de conversas intencionais com cada protagonista, pretendeu-se responder à questão final do nosso exercício: Se os protagonistas, nesse momento, estavam disponíveis para participar nessa atividade. Perante a mesma, verificaram-se alguns receios sobre a concretização destas sessões: a maioria dos elementos foram referindo que explorar deste modo, nomeadamente questões relacionadas com as relações interpessoais e da existência de práticas educativas contraditórias não os deixava muito à vontade e, ainda, indicaram algumas consequências indesejáveis que poderiam ocorrer: as pessoas deixarem de comparecer nas sessões ou, em casos mais graves, ao trabalho; seria difícil expressar verdadeiramente o que cada um sentia perante outro elemento, pela forma como as relações se encontravam e por estarem lado-a-lado; aumentar sentimentos de ansiedade e a exaustão emocional sentida; entre outros.

Em tom de conclusão, as protagonistas referiram que, ainda que mantivessem a sua vontade e a necessidade de explorar as questões identificadas, esta não seria a estratégia mais adequada. Outra conclusão realizada foi que seria importante primeiro criar um espaço neutro e que não invocasse tanto a exigência de se abordar estes elementos e “de forma indireta”, potenciar as transformações desejadas. No capítulo 5 descreve-se e reflete-se acerca do que foi efetivamente desenvolvido nas ações com as profissionais.

## APÊNDICE H: DESENHO DO PROJETO E INDICADORES DE AVALIAÇÃO

Quadro 4.

Indicadores, Causas e Necessidades Associadas ao Problema “Cansaço Físico e Psicológico das Cuidadoras”

<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Indicadores de Avaliação</b>
<b>OG. 1:</b> Promover relações e interações mais positivas entre os elementos da equipa	<b>OE.1.1:</b> Construir uma visão mais positiva de si e dos outros profissionais	Diminuição dos discursos negativos sobre si mesmo e sobre os outros que o rodeiam;
	<b>OE.1.2:</b> Utilizar o diálogo como estratégia imprescindível para a resolução de problemas	Maior valorização dos conhecimentos e contributos que cada profissional pode dar para a prática profissional (evidenciada nos discursos, interações, tomadas de decisão, entre outros);
	<b>OE.1.3:</b> Assumir uma postura cooperativa e de entreajuda perante obstáculos, dúvidas ou problemas laborais	

<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Indicadores de Avaliação</b>
	<b>OE.1.4:</b> Escutar ativamente e respeitar a perspectiva e opinião dos outros profissionais	<p>Crescente abertura para partilhar e dialogar sobre os aspetos menos positivos das suas relações (transatos ou não), evidenciados nas práticas e discursos dos protagonistas;</p> <p>Reconhecer o impacto que um trabalho mais cooperativo pode ter perante o cansaço sentido e as dúvidas e receios pessoais;</p> <p>Diminuição dos discursos que denotam a responsabilização do outro face a acontecimentos menos positivos;</p> <p>Crescente abertura e diálogo sobre dificuldades, receios, adversidades, conflitos e maior apoio mútuo;</p> <p>Valorizar a opinião de cada profissional, escutando-o e demonstrando-se disponível para debater e analisar os pontos de vista distintos.</p>
	<b>OE.1.5:</b> Reconhecer momentos de crise e obter suporte emocional e psicológico quando necessário	

<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Indicadores de Avaliação</b>
<p><b>OG. 2:</b> Contribuir para uma intervenção mais coesa e coerente da equipa.</p>	<p><b>OE.2.1:</b> Reconhecer as linhas orientadoras das práticas educativas da instituição e a sua importância;</p>	<p>Práticas educativas mais coerentes com os princípios orientadores da instituição;</p>
	<p><b>OE.2.2:</b> Refletir acerca das suas práticas e da equipa;</p>	<p>Crescente abertura para uma auto e hetero análise e reflexão das práticas educativas;</p>
	<p><b>OE.2.3:</b> Refletir em equipa sobre as estratégias e práticas educativas mais adequadas;</p>	<p>Diminuição de práticas educativas contraditórias;</p>
	<p><b>OE.2.4:</b> Transmitir às crianças regras e limites claros;</p>	<p>Maior envolvimento de todos os elementos da equipa na intervenção;</p>
	<p><b>OE.2.5:</b> Delinear em conjunto as tarefas e a organização do trabalho em equipa (horários e funções);</p>	<p>Crescente distribuição mais equitativa de horários e funções;</p>
	<p><b>OE.2.6:</b> Participar em formações adequadas e que vão ao encontro das dificuldades e obstáculos sentidos pela equipa.</p>	<p>Procura e realização de formação adequada e aquisição de conhecimentos relevantes para a equipa</p>

<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Indicadores de Avaliação</b>
<b>OG. 3:</b> Desenvolver práticas educativas promotoras do desenvolvimento socioemocional das crianças	<b>OE.3.1:</b> (Os profissionais) Construir uma visão mais positiva acerca do que é ser criança e potenciar uma maior implicação destas nas tomadas de decisão;	Maior valorização da opinião das crianças (evidenciada no discurso, nas decisões, entre outros);
	<b>OE.3.2:</b> (Os profissionais) Facilitar a tradução, expressão e apoio face aos sentimentos e emoções que as crianças se encontram a enfrentar;	Crescente envolvimento e participação das crianças nas tomadas de decisão referentes a si próprias;
	<b>OE.3.3:</b> (Os profissionais) Potenciar mais momentos de cooperação e de ajuda entre as crianças;	Maior questionamento às crianças e às suas necessidades, emoções e sentimentos, auxiliando o menor a compreender e a gerir estas questões;
	<b>OE.3.4:</b> (As crianças) Desenvolver uma visão mais positiva de si mesmos, dos outros e das diferenças interindividuais;	Maior apoio e momentos de diálogo com as crianças;
	<b>OE.3.5:</b> (As crianças) Refletir e encontrar estratégias mais adequadas e que visem o diálogo enquanto promotor de resolução de problemas;	Incentivar as crianças a realizarem jogos, atividades e tarefas em conjunto;  Crescente disponibilidade, valorização e motivação das crianças para o trabalho em equipa;  Crescente abertura para confiar no outro;

<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Indicadores de Avaliação</b>
		<p>Maior valorização pessoal e do outro;</p> <p>Maior respeito e escuta de opiniões, realidades e vivências diferentes das suas;</p> <p>(Profissionais) Reforçar positivamente/valorização das interações mais adequadas entre as crianças;</p> <p>Crescente abertura para partilhar e dialogar sobre/nos conflitos e problemas;</p> <p>Diminuição do recurso à violência física e verbal entre as crianças.</p>

## APÊNDICE I: SISTEMATIZAÇÃO DAS AÇÕES

No quadro seguinte existem alguns elementos que só foram identificados ou selecionados após o início do desenvolvimento da ação e que não se encontravam planeadas anteriormente, tais como, as frases escolhidas na ação 1 ou os temas escolhidos da ação 2, entre outros. Da mesma forma, estão também presentes algumas alterações que ocorreram durante o desenvolvimento da ação como, por exemplo, a duração mais alargada das sessões da ação 1. Contudo, todas estas modificações entre o planeado e o realizado e as suas justificações, encontram-se explícitas no registo de desenvolvimento das ações (apêndice J). É também importante salientar que, embora o quadro seguinte apresente apenas as conversas intencionais mais relevantes, esta foi uma estratégia utilizada de forma contínua com todos os protagonistas.

Quadro 5  
Sistematização da Ação 1

<b>Ação 1: “O que a leitura uniu, os conflitos não separam”</b>			
<b>Encontros/ Sessão/ Situação</b>	<b>Data/D uração</b>	<b>Local</b>	<b>Frase escolhida/ Assuntos predominantes</b>
Conversas intencionais com os profissionais	Janeiro e início de fevereiro	Instituição	-Organização dos encontros; -Sugestão de os convívios serem fora da instituição
Reunião com a diretora	2h	Instituição	- Confirmação da hipótese de os encontros

<b>Ação 1: “O que a leitura uniu, os conflitos não separam”</b>			
<b>Encontros/ Sessão/ Situação</b>	<b>Data/D uração</b>	<b>Local</b>	<b>Frase escolhida/ Assuntos predominantes</b>
			serem em locais externos à instituição; - Sugestão de serem utilizadas as reuniões de equipa para a concretização dos OG deste ação
Reunião de equipa	4h	Instituição	- Organização de horários para o desenvolvimento dos encontros
Encontro 1	11 de fevereiro /1h	A	“Queriam que ela fosse do lar, mas ela é do ler, e com essa liberdade, ela é de onde quiser ser” de Allê Barbosa Poesia-me (Barbarela Poesia) – escolhida em conjunto
Reunião de equipa e Exercício “As coisas positivas que eu tenho ao meu redor”	4h	Instituição	-Aumento da duração dos encontros para 1h30; Exercício: - Aspetos positivos sobre a sua realidade; - Partilha e reflexão sobre frases de diferentes

<b>Ação 1: “O que a leitura uniu, os conflitos não separam”</b>			
<b>Encontros/ Sessão/ Situação</b>	<b>Data/D uração</b>	<b>Local</b>	<b>Frase escolhida/ Assuntos predominantes</b>
			assuntos (vida, trabalho, etc. -Aspectos individuais a melhorar; - Devoluções e reflexões.
Conversas intencionais com os profissionais	----- -	Instituição	- Divergência e resolução de um acontecimento fruto de uma partilha realizada no 1º encontro
Conversas intencionais com a cuidadora Sofia	----- -	Instituição	- Referiu que não se sentia disponível para ir aos encontros; -Combinou-se manter as conversas individuais
Encontro 2	1 de março /1h30	B	“Eu precisava de tirar uma folga de mim mesma” de Jay Asher - selecionada por uma das cuidadoras)
Reunião com a diretora	1h30	Instituição	- Partilhas sobre o encontro 2; - Ponderação da hipótese de se realizar dois encontros por mês; - Ponderação da presença da DT aos convívios

<b>Ação 1: “O que a leitura uniu, os conflitos não separam”</b>			
<b>Encontros/ Sessão/ Situação</b>	<b>Data/D uração</b>	<b>Local</b>	<b>Frase escolhida/ Assuntos predominantes</b>
Reunião de equipa	4h	Instituição	- Partilha de dúvidas e receios sobre algumas práticas educativas; - Devolução e reflexão
Conversas intencionais com a cuidadora Sofia	----- -----	Instituição	-Partilha sobre os encontros; - Reflexão sobre participação ativa; -Ideia de construir uma tabela de dúvidas.
Encontro 3	24 de abril /1h30	C	“É fácil reconhecer as mulheres fortes. São as que se constroem umas com as outras, em vez de se destruírem entre elas” - selecionada por uma das cuidadoras)
Reunião com a diretora e Conversas intencionais com os profissionais	-----	Instituição	- Partilha sobre os encontros; -Desconforto pela ausência de alguns elementos nos encontros; -Avaliação da ação.
Conversas intencionais com a	-----	Instituição	- Partilha de um conflito e resolução do mesmo.

<b>Ação 1: “O que a leitura uniu, os conflitos não separam”</b>			
<b>Encontros/ Sessão/ Situação</b>	<b>Data/D uração</b>	<b>Local</b>	<b>Frase escolhida/ Assuntos predominantes</b>
cuidadora Sofia			
Encontro 4	20 de maio	D	“Disse a flor para o pequeno príncipe: É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas” de Antoine de Saint-Exupéry- o pequeno príncipe - escolhida por duas profissionais da equipa técnica
Reunião com a diretora	2h	Instituição	Tabela de dúvidas; -Ponderou-se a concretização da formação e a sua organização.
Conversas intencionais com a equipa	-----	Instituição	- Formação; - Partilha da cuidadora Sofia.
Encontro 5	12 de junho/ Formaçã o de 3h	Instituição	“Devemos promover a coragem onde há medo, promover o acordo onde existe conflito, e inspirar esperança onde há

<b>Ação 1: “O que a leitura uniu, os conflitos não separam”</b>			
<b>Encontros/ Sessão/ Situação</b>	<b>Data/D uração</b>	<b>Local</b>	<b>Frase escolhida/ Assuntos predominantes</b>
			desespero” de Nelson Mandela.
Conversas intencionais com a equipa, reuniões e observação participante	Junho	Instituição e em convívios num café próximo à “Eu, criança”	- Balanço final; - Nome da atividade.

Quadro 6  
Sistematização da Ação 2

<b>Ação 2:</b>	
<b>“O que eu vejo em mim, em ti e em nós”</b>	
<b>Data</b>	<b>Tema escolhido/ Assuntos predominantes</b>
Durante o mês de janeiro	“O que nos une?”- reflexão grupal -Conversas intencionais com as crianças -Relembrar o dia mundial da criança -Instituição e algumas dúvidas (o que cada uma é, o que é um juiz, etc)
2 de fevereiro	“Somos todos diferentes?- reflexão e desenho com o Telmo”
17 de fevereiro	“Somos todos diferentes?- reflexão e desenho com o Bernardo”

<b>Ação 2:</b>	
<b>“O que eu vejo em mim, em ti e em nós”</b>	
<b>Data</b>	<b>Tema escolhido/ Assuntos predominantes</b>
6 de março	“Somos todos diferentes?- reflexão e desenho com a Íris”
18 de Abril	“Somos todos diferentes?- reflexão e desenho com o André”
19 de Abril	“Pintamos os ovos juntos?”
28 de abril	“Somos todos diferentes?- reflexão e desenho com a Luana”
24 de abril e 4 de maio	“Somos todos diferentes?- reflexão e desenho com o Raul”
20 de maio	“Somos todos diferentes?- reflexão e desenho com o Sandro”
21 de junho	Reflexão grupal e exposição “Eu, tu e nós”

Quadro 7  
Sistematização da Ação 3

<b>Ação 3:</b>	
<b>“A curiosidade não matou o gato”</b>	
<b>Data</b>	<b>Tema escolhido</b>
6 de janeiro	“Qual o maior animal do mundo?”
6 de fevereiro	“Qual o maior animal terrestre, aquático e aéreo ?”
16 de fevereiro	“Será o futebol um jogo só para rapazes?”
17 de abril	“Porquê que a água do mar é salgada?”

<b>Ação 3:</b>	
<b>“A curiosidade não matou o gato”</b>	
<b>Data</b>	<b>Tema escolhido</b>
15 de maio	“Porquê que os dinossauros deixaram de existir?”

Quadro 8  
Sistematização da Ação 4

<b>Ação 4:</b>	
<b>“Carta ao amigo”</b>	
<b>Data</b>	<b>Assuntos predominantes</b>
Última semana de Janeiro	Sorteio dos destinatários.
Fevereiro (até dia 12 de fevereiro)	Construção da caixa de correio da “Eu, criança”; Elaboração das cartas; Colocação das cartas na caixa de correio.
14 de fevereiro	Receção e abertura das cartas; Reflexão sobre o seu conteúdo.
<b>“Jantares temáticos: conhecendo o que me rodeia”</b>	
<b>Data</b>	<b>País</b>
26 de fevereiro	Brasil
19 de março	China
15 de abril	Espanha
5 de maio	Inglaterra
25 de junho	Angola
Final de junho e princípio de julho	Conversas intencionais com a equipa e com as crianças e balanço final

## APÊNDICE J: REGISTO DO DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES

### **AÇÃO 1 “O QUE A LEITURA UNIU, OS CONFLITOS NÃO SEPARAM”**

A primeira ação desenvolveu-se entre fevereiro e junho, através de encontros mensais, conversas intencionais frequentes com os elementos da equipa, reuniões de equipa e com a diretora técnica e a observação participante. Esta pretendia concretizar os OG1 e OG2 e seus respetivos OE. Como os profissionais inicialmente partilharam, não era viável abordar de forma muito direta as questões ligadas aos conflitos. Surgiu assim a necessidade de se potenciar as condições essenciais para uma reflexão, análise e modificação das questões relevantes, mas mais delicadas, para os profissionais. Esta ação organizou-se inicialmente partindo do gosto partilhado pela leitura e foram marcados encontros para discussão de livros/leituras para que, com esse mote e nesse contexto, se criasse as condições supracitadas. Note-se ainda que a relação inicial entre a mestranda e a maioria das profissionais foi de difícil conquista, tendo sido necessário tempo e o recurso a diferentes estratégias para o desenvolvimento de uma relação de confiança e promotora de crescimento conjunto. Por esta via, para além dos objetivos explanados anteriormente, esta ação servira também para potenciar a aproximação dos seus participantes

Durante o mês de janeiro e início de fevereiro foram estabelecidas novas **conversas intencionais** com as profissionais, no sentido de se compreender como seriam organizados os encontros da ação 1. A equipa educativa apresentava-se motivada e ansiosa para o início da mesma, mas partilhou algumas preocupações como: “Estou contente com a ideia, mas será que vamos ter mesmo tempo para nos focarmos verdadeiramente nas questões que queremos trabalhar?” (cuidadora Rita); “tenho algum receio que os encontros corram mal, as pessoas são tão conflituosas que nem sei se conseguimos estar tranquilas no mesmo espaço” (cuidadora Sofia); “Nunca tinha percebido que gostávamos todas de ler, foi uma verdadeira surpresa quando chegamos a esta ideia, mas será que vai correr bem? Espero que consigamos contornar os nossos

problemas e que seja uma coisa positiva” (cuidadora Luísa); “ainda que as pessoas estejam todas contentes e ansiosas com esta ideia, continuo a ter algum receio. Não é por mal, mas até em festas ninguém aparece” (cuidadora Soraia).

Ademais, fruto também destas conversas, três cuidadoras partilharam que poderia ser interessante saírem da instituição durante o tempo dos encontros pois isso, nas suas perspetivas, permitiria não serem interrompidas e garantia uma concentração total nas questões que queriam trabalhar. Esta ideia foi discutida, como hipótese, com todas as profissionais, obtendo-se comentários como “acho muito boa ideia, será difícil conjugar horários, mas devemos de conseguir” (cuidadora Tânia) e “acho que era melhor, até para não se implicar as rotinas da casa” (Técnica Laura). Com a aprovação de todas, combinou-se que organizaríamos a organização dos horários em reunião de equipa.

Na **reunião com a diretora técnica**, foi realizada a devolução das ideias propostas pelos elementos da equipa e a DT concordou com a escolha de outro local para o desenvolvimento da ação. Demonstrou-se ainda disponível para a utilização dos momentos de reunião de equipa para a discussão e reflexão de aspetos que fossem relevantes e que estivessem relacionados como os objetivos desta ação. Comentou ainda que achava que “o projeto está bem fundamentado e que vai ao encontro de questões relevantes e urgentes, só espero que as profissionais se mantenham motivadas como estão agora”.

Na **reunião de equipa**, que já costumava acontecer,<sup>4</sup> partilharam-se algumas expectativas que as profissionais tinham sobre a ação 1: “estou pronta para começar, vai ser interessante” (cuidadora Luísa); “adoro ler, engraçado que todas gostamos e não tínhamos falado sobre isto, até a Técnica Tatiana gosta? Incrível. Pensei mesmo que eu e a Beatriz eramos as únicas” (cuidadora Rita); “acho que vai ser muito positivo para todas, mas é importante estarem verdadeiramente disponíveis para estarem juntas” (diretora técnica); “acho que

---

<sup>4</sup> Em todas as reuniões de equipa, tal como referido no tópico 2.2.1, a presença de todos os elementos de equipa é obrigatória.

vai ser importante e temos mesmo de assumir este compromisso” (cuidadora Beatriz).

Com a partilha das preocupações da gestão e organização dos horários para o desenvolvimento dos encontros, a DT permitiu que as profissionais que se encontrassem a trabalhar no dia dos encontros, se ausentassem da instituição nesse horário. As profissionais demonstraram ficar contentes com esta iniciativa e, em conjunto, encontraram-se algumas soluções para garantir o funcionamento normal da “Eu, criança” nesses períodos: “e se se falasse com a voluntária S. para ela estar cá nesses momentos?”(cuidadora Soraia); “sendo assim, se calhar, é melhor que os encontros ocorram de manhã e à semana, assim a maioria das crianças estão na escola” (Técnica Laura); “quem fizesse turno no dia anterior, podia deixar as coisas organizadas para que não seja necessário fazer muitas tarefas nesse altura” (Clara).

Com base nestas sugestões, voltou-se a redefinir as datas dos encontros, o local em que se desenvolveriam, que a duração dos encontros seria de 1h e duas das cuidadoras ficaram responsáveis por realizar o contacto com as cuidadoras que se encontravam de baixa médica (a cuidadora Gabriela e a cuidadora Sara). Permitindo assim, ainda que estas não tenham comparecido na reunião, que continuassem a ser participantes e coautoras do projeto e desta ação.

Para além disso, ficou combinado a realização de uma tabela, onde constaria o dia, o horário do encontro e quem estaria disponível para presenciar o mesmo. Esta tabela ficaria disponível nas duas semanas anteriores a cada encontro para o preenchimento por parte das profissionais. No final da reunião, fruto de uma partilha de uma das cuidadoras, selecionou-se uma frase/citação que permitiria, numa primeira instância, uma reflexão sobre a mesma: “Esta frase também vai nos ajudar a identificar cada encontro, acho a ideia muito gira” (cuidadora Luísa).

### **Encontro 1: 11 de fevereiro de 2019**

Frase: “Queriam que ela fosse do lar, mas ela é do ler, e com essa liberdade, ela é de onde quiser ser”, de Allê Barbosa Poesia-me (Barbarela Poesia) – escolhida em conjunto

Duração: 1h

Local: A<sup>5</sup> (café).

Inscritas na tabela: 12 elementos.

Participante(s): 7 elementos (cuidadora Luísa, cuidadora Rita, cuidadora Soraia, cuidadora Beatriz, cuidadora Gabriela, auxiliar Ana e educadora social (mestranda)).

No início do encontro, algumas cuidadoras demonstraram-se um pouco descontentes com o facto de nenhum elemento da equipa técnica ter comparecido. As cuidadoras acharam importante se estabelecer um compromisso que consistia em avisarem caso, se se tivessem inscrito, e não conseguissem comparecer.

Posteriormente, ainda que com alguma hesitação, as cuidadoras começaram a apresentar os livros que haviam trazido para o encontro. Assim, numa primeira instância, cada cuidadora foi descrevendo o que mais gostou e o que menos apreciou nesse livro. A comunicação entre os elementos começou a fluir de forma mais espontânea, trocando ideias e perspetivas sobre os livros.

Com esta partilha, as cuidadoras foram identificando gostos e traços em comum como “a sério também escreves as citações que mais gostas num caderno? Eu também! Não fazia a mínima ideia” (cuidadora Rita); “Eu também adoro romances que tenham uma história bem fundamentada” (cuidadora Soraia); “também não consigo parar quando estou a gostar de um livro, nem que seja toda a noite a ler” (cuidadora Beatriz).

Num dos momentos do encontro, a cuidadora Gabriela leu um pequeno excerto que escreveu sobre a liberdade e compromisso, todas as cuidadoras a ouviram com atenção e teceram elogios. A cuidadora Gabriela demonstrou ter ficado contente e, pegando no seu excerto, fez-se algumas comparações com o trabalho desenvolvido na “Eu, criança”, nomeadamente: “nós lá também temos um compromisso, o compromisso de educar e proteger as crianças. Também temos uma certa liberdade pois todas fazemos as coisas de forma diferente”

---

<sup>5</sup> Não se irá identificar o verdadeiro nome do local selecionado para salvaguardar o anonimato da instituição e a sua localização

(cuidadora Luísa); “a liberdade tanto pode ser bem utilizada ou não, às vezes, acertamos e, às vezes, não” (cuidadora Rita); “é difícil, às vezes, entender quando essa liberdade começa e acaba também” (cuidadora Beatriz). Com estas partilhas, compreendeu-se que se referiam indiretamente a questões associadas às práticas educativas e, ainda que não tenha sido referido nenhum exemplo concreto, as cuidadoras foram ficando, de forma gradual, menos participativas e demonstrando algumas expressões faciais menos entusiasmadas (em comparação com os momentos anteriores) e que indicava que ainda não se encontravam preparadas para abordar estes temas. Uma das cuidadoras partilhou também que estava a escrever uma história, mas, ainda que com algum incentivo de outras duas cuidadoras, referiu que era muito pessoal para ler e voltou a guardar o seu caderno.

Para além disso, uma cuidadora referiu que “trouxe este livro porque acho que pode ser importante para ti. Quando o li, achei que podias gostar” e emprestou-o a uma das participantes. Duas outras profissionais também efetuaram algumas trocas de livros e combinaram realizar mais.

No final, cada cuidadora respondeu às questões: (a) “como me senti no encontro?”, (b) “o que mais gostei?”, (c) “o que menos gostei?”, (d) “há alguma coisa que deveria ser modificada na organização dos encontros?”, (e) “o que descobri de nós ou de alguma pessoa em específico?” e, por fim, (f) “o que quero partilhar com vocês?”. Quanto à primeira pergunta, todos os elementos responderam que se sentiram bem e que tinham gostado, algumas referiram ainda que, no início, “não sabia bem como começar ou o que dizer, mas depois a conversa foi fluindo” (cuidadora Gabriela). Na pergunta b as cuidadoras assinalaram as partilhas e o convívio como os elementos mais apreciados. Face à pergunta do que menos gostaram, todas as cuidadoras referiram a ausência dos outros elementos pois, “teria sido bom que estivessem todos presentes” e combinou-se que, posteriormente, se iria partilhar com os elementos ausentes as vivências mais relevantes do encontro. A maioria das cuidadoras concordou que 1h era pouco tempo e que, quando se sentiam mais à vontade, o encontro já estava a terminar, surgiram assim ideias como “podíamos aumentar os encontros para 1h e 30. Que dizem? Acho que não é por meia hora que se vai alterar muito para a instituição” (cuidadora Rita); “eu até acho que podíamos combinar ser duas vezes por semana, mesmo que a DT não nos dispensasse para a segunda, gostei mesmo disto” (cuidadora Soraia); “temos que falar com a DT,

mas era muito bom mesmo. Foi ótimo este convívio e as partilhas que tivemos” (cuidadora Beatriz); “eu não devo conseguir, infelizmente, porque não tenho ninguém que me possa substituir, mas, se quiserem, posso ficar a reforçar as vossas tarefas enquanto vocês cá estão” (auxiliar Ana); “eu acho que podíamos até combinar um sítio diferente para todas os encontros, era giro. Escolhíamos em conjunto” (cuidadora Luísa). Face a estas propostas, combinou-se seriam debatidas com a DT e depois se organizaria melhor na próxima reunião de equipa. Referentemente à pergunta e), foram partilhados comentários como: “não sabia que ela só gostava de policiais, tenho alguns lá em casa, talvez volte a ler um ou outro (cuidadora Soraia)”; “não tinha noção que iria correr tão bem e, isso, foi o que descobri sobre nós. Até podemos falar bem” (cuidadora Luísa); “descobri que tenho coisas em comuns com muitas de vocês, estamos juntas há tanto tempo e nunca me tinha apercebido destes pequenos detalhes (cuidadora Rita); “descobri que, mesmo estando há tanto tempo de baixa, ainda me posso envolver. Foi muito bom estar com vocês e terem aceite a minha participação como se ainda estivesse a trabalhar” (cuidadora Gabriela); “ainda que não leia tanto como vocês, foi bom conhecer todos estes livros (auxiliar Ana); “descobri que podemos ter momentos relaxados como este, uma coisa tão simples que já podíamos ter feito há tanto tempo” (cuidadora Beatriz). Por fim, relativamente à última pergunta, foram maioritariamente lembrados momentos que ocorreram no encontro, à exceção da cuidadora Gabriela, que referiu informações referentes ao seu estado de saúde.

Na **reunião de equipa**, após o primeiro encontro, algumas cuidadoras referiram aspetos que vivenciaram no convívio, mas não se sentiram à vontade para abordar o descontentamento sentido pela não comparência da equipa técnica. Debateram-se ainda as sugestões apresentadas pelas cuidadoras de se alargar a duração e a frequência de encontros por mês. A DT aprovou o aumento da duração do encontro para 1h e 30, mas que teria de pensar sobre a outra questão pois essa tinha consequências para a rotina e a organização da “Eu, criança”. Quanto ao local de cada encontro, decidiu-se que seria interessante

este se alterar de encontro para encontro, elegendo o local B<sup>6</sup> para o 2.<sup>o</sup> encontro.

Ainda na reunião, realizou-se um exercício chamado “As coisas positivas que eu tenho ao meu redor” com todos os profissionais. Esta consistia na partilha e identificação de cada profissional sobre um ou mais aspetos positivos da sua realidade (do seu contexto pessoal e/ou laboral e/ou relacional, entre outros). Para além disso, após esta partilha, seria disponibilizado um saco com papéis e do qual retirariam um. Cada papel continha uma frase diferente e de reflexão e cada elemento poderia, se assim o entendesse, lê-lo em voz alta e referir se se identificava com a frase e a razão, ou se o dedicavam a outro elemento da equipa. Na primeira fase do exercício, quase todos os elementos se focaram em aspetos de índole pessoal, partilhando momentos e nomes de pessoas significativas nas suas vidas. Contudo, a cuidadora Sofia referiu que não seria capaz de fazê-lo. Perante o comentário da cuidadora Sofia, algumas profissionais tentaram incentiva-la a fazê-lo por algum tempo, mas estes pedidos pareciam deixar a cuidadora mais nervosa.

Através da observação participante desta primeira vertente, verificou-se que, enquanto uma pessoa fazia a sua partilha, as restantes escutavam atentas, mantendo contacto visual com esta e esboçando sorrisos. Já, por norma, a pessoa que se encontrava a partilhar demonstrava alguma apreensão e foram notórios gestos como, por exemplo, as mãos juntas e em contacto, o olhar no chão, mexer no cabelo de forma sistemática, entre outros.

Na segunda parte do exercício, à exceção da cuidadora Luísa, da Técnica Tatiana e da Técnica Carolina, todos os elementos sentiram que a frase representava um aspeto das suas vidas ou uma questão a melhor em si próprias, tais como, o seu bem-estar pessoal, a sua autoestima, a sua motivação para determinados objetivos, entre outros. Já a cuidadora Luísa entregou a sua frase “*A luta não termina quando te sentires cansado(a), mas sim quando atingires o sucesso merecido*” à cuidadora Beatriz, explicando que, ainda que se

---

<sup>6</sup> Não se irá identificar o verdadeiro nome do local selecionado para salvaguardar o anonimato da instituição e a sua localização

identificasse com esta frase pois sentia-se muito cansada, achava que “necessitas mais dela do que eu neste momento. Sei que estás numa fase complicada, mas nunca te esqueças da boa profissional e pessoa que és” (cuidadora Luísa). Por sua vez, a cuidadora Beatriz demonstrou valorizar o gesto e agradeceu-lhe. A Técnica Tatiana entregou a sua frase à diretora Alice “*Mesmo quando tudo está mal, e não tenho nenhum motivo para estar confiante, eu decido estar*” referindo que esta se identificava mais com ela, pois admirava a sua persistência. Por último, a Técnica Carolina atribuiu-o a sua frase “*Se podemos sonhar, também podemos tornar os nossos sonhos realidade*” a todos os elementos da equipa e todos concordaram com a atribuição.

No final, foi realizada a devolução dos aspetos não verbais que foram percecionados, mas sem invocar nomes em específico, e perguntou-se ao grupo se tinham notado neles. A maioria dos elementos admitiram ter reparado no outro, mas não em si próprios. Obteve-se ainda alguns comentários como: “foi muito giro, às vezes, só pensamos nas coisas negativas que temos na vida e no trabalho, mas este exercício também é necessário” (diretora Alice); “eu gostei da primeira parte e da frase que me saiu. Achei muito bom e consegui também refletir sobre a minha automotivação com a frase da Clara, não posso depender tanto dos outros”, “gostei das partilhas, acho que foi um bom momento de grupo”, “eu não gosto de partilhar, peço desculpa, mas não gosto destas coisas”, “eu gostei, falamos desde coisas muito simples a coisas pessoais e acho que foi bom conhecer-vos um pouco melhor”.

Após a reunião, foram realizadas algumas **conversas intencionais e individuais com a cuidadora Sofia**, onde esta referiu que não se sentia à vontade para explorar qualquer assunto que não fosse exigido pelo trabalho. Comentou ainda que, ainda que tenha gostado imenso da ideia e de se ter envolvido na elaboração da mesma, não iria frequentar os encontros pois tinha receio do feedback das outras profissionais e que “estou numa altura da vida muito complicada e não me sinto disponível para este tipo de coisas. Valorizo muito o que estamos a construir e quero estar presente, mas não quero ir aos encontros”. Após esta partilha, combinou-se que se realizaria, após todas os encontros, uma conversa individual com esta para se manter ao corrente do que tinha acontecido em cada encontro e também para escutar o feedback desta sobre esses acontecimentos. Sugeriu-se ainda, após uma conversa com os

restantes participantes, que fosse esta cuidadora a seleccionar a frase representativa do próximo encontro e esta aceitou.

Posteriormente, realizaram-se ainda **conversas intencionais com os elementos da equipa** (individuais e grupais) e percebeu-se que alguns elementos da equipa técnica não tinham conseguido comparecer devido a uma situação de urgência na “Eu, criança”. Para além disso, uma das cuidadoras referiu, numa das conversas individuais, que, ainda que tenha gostado do encontro, ficou apreensiva e surpreendida com o facto de outra cuidadora (com a qual não tem uma relação de amizade) lhe ter dedicado e emprestado um livro. Trouxe, ao de cima, algumas inseguranças e questões relacionadas com o problema das relações e interações desenvolvidas entre elas. Perante isto, após se escutar as preocupações dessa cuidadora, incentivou-se a mesma a dialogar com a colega, a fim de esclarecer alguma dúvida ou questão sobre esse acontecimento. Após uma semana, a cuidadora referiu que tinha resolvido tudo e que, efetivamente, não tinha havia intenções menos positivas da parte da outra cuidadora. Referiu ainda que “ter falado com ela, foi bom, tirei alguns receios que tinha. Não foi por mal, mas achei estranho, entendes? Assim fico mais contente, olha que até pensei em não aceitar o livro. (...) não fui muito direta, nem lhe disse o que achei inicialmente, mas já deu para esclarecer”.

## **Encontro 2: 1 de março de 2019**

Frase: “Eu precisava de tirar uma folga de mim mesma” de Jay Asher - selecionada por uma das cuidadoras

Duração: 1h30

Local: B (café).

Inscritas na tabela: 8 elementos.

Participante(s): 9 elementos: cuidadora Luísa, cuidadora Rita, cuidadora Soraia, cuidadora Tânia, cuidadora Beatriz, cuidadora Gabriela, Técnica Carolina e Técnica Tatiana e educadora social (mestranda).

No início da segundo encontro, a maioria das cuidadoras referiram que estavam contentes por alguns elementos da equipa técnica terem vindo ao encontro e disponibilizaram-se a partilhar mais aspetos do anterior (do que o que já haviam partilhado na reunião) e a orientá-los: “no início da nosso encontro, nós falamos individualmente sobre os livros que estamos a ler ou os

que trouxemos” (cuidadora Soraia); “podem fazer comentários sempre que quiserem, foi assim que descobrimos algumas coisas em comum” (cuidadora Luísa). A Técnica Carolina, a cuidadora Tânia e a Técnica Tatiana, que era a primeira vez que frequentavam o encontro, acharam interessante a organização que tinham dado aos encontros e foram aceitando as indicações das demais.

Nas partilhas, salienta-se a da cuidadora Tânia que, ao falar sobre um livro que trazia, partilhou também algumas dificuldades que se encontrava a enfrentar a nível emocional e que poderia afetar o seu trabalho, sendo a leitura de livros um “escape de todo esse stresse”, todas as profissionais responderam que, por uma ou outra razão diferente, também se identificavam com o estado físico e de espírito da cuidadora Tânia e partilharam algumas estratégias que utilizavam como caminhar à beira-mar, sair mais vezes com os amigos, estar com a família, entre outros. Por conseguinte, foi pedido aos participantes que enumerassem também algumas estratégias que utilizassem no local de trabalho para contornar este cansaço: “Talvez se nos ajudássemos mais, seria mais fácil (...) estar mais com as crianças também me ajuda” (cuidadora Luísa); “acho que temos de comunicar mais, uma comunicação mais sincera e transparente” (cuidadora Rita); “às vezes, sinto que mal dou uma ideia nova as pessoas não me ouvem. Não estou a falar das pessoas daqui, no geral, talvez se isso mudasse também seria mais fácil” (Técnica Carolina); “acho que se nos conhecermos mais também pode ajudar, olha o outro encontro que bem que soube” (cuidadora Beatriz). Alguns participantes não responderam, contudo mantiveram-se atentas às sugestões dos demais e abanavam a cabeça em gesto positivo.

De seguida, como o ambiente ficara um pouco tenso (participantes muito calados, alguns suspiros, olhares focados na mesa, entre outros), uma das cuidadoras falou sobre um livro que gostaria de ter, mas que não o encontrava para o comprar. Em resposta, duas das cuidadoras ofereceram-se para o procurar e o comprar via internet e a cuidadora Luísa comentou “muito obrigada, veem como se nos uníssemos sempre para ultrapassar os obstáculos seria mais fácil?” e todas concordaram.

Com o término do encontro, todas as profissionais referiam que tinham gostado do encontro e que, sem aprofundarem muito, esta tinha permitido refletir sobre alguns aspetos relevantes. Pelo silêncio e postura de algumas profissionais, optou-se por não se pedir para desenvolverem mais os

comentários finais. Por fim, procedeu-se à seleção do local do próximo encontro e reforçou-se a importância de partilhar os acontecimentos deste encontro com os elementos que não conseguiram comparecer, mas mantendo algum cuidado com a partilha de aspetos muito pessoais e privados de outro protagonista.

Em **reunião com a diretora técnica**, após a partilha do desenvolvimento do 2º encontro, foi abordado o envolvimento da mesma nos encontros. A DT partilhou que se encontrava um pouco receosa por o fazer, dizendo que “eu gosto de ler e acho que está a correr muito bem, mas tendo em conta os objetivos que estão associados a esta ação, tenho receio. (...) as pessoas modificam os seus comportamentos quando estou por perto, isso é visível. Infelizmente, ter este cargo, às vezes, também traz algumas consequências indesejadas (...) pode inibi-las de fazerem algumas partilhas ou comentários. (...) quando tenho que saber sobre algo, tem de ser de forma mais indireta, explorar com calma (...)”. Referiu ainda que alguns elementos da equipa técnica não estão a aderir tanto devido às alterações dos processos das crianças, “é uma pena, mas compreendo”. E que tem denotado um esforço e motivação dos outros elementos para o fazerem: “aparentam estar a gostar, só sei o feedback que dão depois, mas parecem estar muito envolvidas”. Ademais, a diretora referiu que, após alguma ponderação, não seria viável para as rotinas da “Eu, criança” dar duas dispensas mensais (no período estipulado para o encontro) às profissionais.

Na **reunião de equipa** foram partilhados alguns aspetos do 2º encontro e a Alice reforçou positivamente a participação de todos os elementos nesta ação. Posteriormente, incentivou-se à partilha de algumas dúvidas e receios que os profissionais possam ter na rotina da “Eu, criança” e alguns elementos referiram que “quando a Íris fica super agitada o que devemos fazer?”; “a enurese de uma das crianças parece ser mais evidente em alguns turnos, a que horas seria melhor estipularmos para ele se levantar e ir à casa de banho?”; “a que horas os devemos deitar quando é fim-desemana?” ; “reparei que, em alguns turnos, as crianças têm comido muitos cereais, não seria melhor estipularmos dias específicos para este tipo de pequeno-almoço?”; entre outros. Face às questões partilhadas, os profissionais debateram algumas possibilidades com o intuito de tornar as suas práticas mais coesas e coerentes.

A maioria dos protagonistas demonstrou-se disponível e envolvido na negociação das práticas educativas, porém, num momento final e perante

algumas perspetivas contraditórias, foi notória alguma desadequação no comportamento e nas interações entre os envolvidos (por exemplo, o recurso à acusação, à responsabilização de outrem de acontecimentos e práticas menos positivas, entre outros). Compreendeu-se, através da observação participante, que principalmente duas das cuidadoras se encontravam bastante desconfortáveis com a forma como outros elementos debatiam e expunham as suas opiniões.

No final da reunião, apesar do pouco tempo que restava, fez-se, em conjunto com os protagonistas, a devolução e exploração de alguns aspetos, quer positivos, quer menos adequados, que decorreram na reunião: a forma como, de forma colaborativa, refletiram sobre algumas práticas; o reajuste de algumas estratégias; a forma como expuseram as suas ideias e perspetivas; entre outros. Uma das cuidadoras ofereceu-se também para escolher a frase de identificação do próximo encontro.

Em **conversas intencionais e individuais com a cuidadora Sofia**, partilhou-se, como combinado, alguns acontecimentos do último encontro e, com a mesma, foram exploradas algumas causas que condicionavam a sua participação mais ativa na reunião de equipa. Neste sentido, esta cuidadora referiu que “sou assim, sou insegura com tudo e aqui ainda se agrava mais (...) tive muitos e muitos problemas com as outras e, nesta altura da minha vida, só quero paz”, ademais partilhou que tinha também algumas dúvidas face às práticas educativas, mas que não tinha coragem de as colocar abertamente. A mesma referiu ainda que “eu não me importo de te dizer quais são e tu as escreveres. Não me importo que falemos sobre elas, mas sem saberem que fui eu que as disse, ok?”. Surgiu assim a ideia de se contruir uma tabela que integrasse, sem as identificar, todas as dúvidas e receios das profissionais e algumas estratégias que estas sugerissem para as resolver.

### **Encontro 3: 24 de abril de 2019**

Frase: “É fácil reconhecer as mulheres fortes. São as que se constroem umas com as outras, em vez de se destruírem entre elas” - selecionada por uma das cuidadoras)

Duração: 1h30

Local: C7 (café).

Inscritas na tabela: 9 elementos.

Participante(s): 4 elementos: (cuidadora Gabriela, cuidadora Luísa, Técnica Tatiana e educadora social (mestranda)).

Face às condições meteorológicas adversas, (avisos vermelhos) a maioria dos elementos da equipa avisou que não iria conseguir comparecer ao encontro e a Técnica Tatiana referiu que iria chegar um pouco mais tarde. Contudo, em vez de se decidir remarcar a mesma, compreendeu-se que poderia ser uma oportunidade para um contacto mais próximo e individual com os elementos que iriam participar.

No início do encontro, apenas se encontrava a cuidador Gabriela e a cuidadora Luísa que se demonstraram contentes pela continuação do encontro e pelo facto das outras profissionais terem avisado a sua não comparência. Abordou-se também que a cuidadora Sara, ainda que não tenha comparecido a nenhum momento deste encontro por questões de saúde, tem sido informada de todo o processo, os seus contributos têm sido valorizados e partilhados entre a equipa.

As cuidadoras partilharam ainda que têm reparado que, ao longo deste processo, têm notado melhorias ao nível das suas relações e interações com os outros elementos. Para além disso, comentaram que “o facto de termos um espaço mais tranquilo e neutro para abordar, ainda que, por vezes, de forma mais indireta as questões, têm sido muito positivo para nós” (cuidadora Gabriela); “sou sincera, não estava à espera que as pessoas se envolvessem e participassem tanto como está a acontecer (...) algumas pessoas continuam sem vir e sem aproveitar o nosso projeto mas pronto” (cuidadora Luísa). Partilhou-se também a ideia da construção da tabela de dúvidas (referida na conversa intencional com a cuidadora Sofia e ap. L) e ambas as cuidadoras se demonstraram interessadas e partilharam alguns aspetos para a mesma.

---

<sup>7</sup> Não se irá identificar o verdadeiro nome do local selecionado para salvaguardar o anonimato da instituição e a sua localização

Após meia hora do encontro, a cuidadora Gabriela referiu que estava com bastantes dores nas pernas por causa do frio e necessitou de se ausentar. Assim, só com a presença da cuidadora Luísa, foram explorados alguns receios pessoais desta cuidadora e acontecimentos que identificou como menos positivos em contexto laboral. Com a chegada da Técnica Tatiana, a cuidadora Luísa sentiu necessidade de alterar o tema pois parecia não se sentir confortável ao fazê-lo com o novo elemento e abordou-se aspetos relacionados com os livros que trouxeram.

No final do encontro, abordou-se também a frase seleccionada para este encontro e a sua pertinência: “neste nosso processo, parece-me muito adequada, acho que todas somos mulheres fortes, com personalidades muito distintas, mas podemos chegar a uma interação mais positiva. Ficaríamos todas a ganhar com isso” (cuidadora Luísa); “eu, como elemento da equipa técnica, não passo tanto tempo com vocês e, para mim, estes momentos também têm servido para isso. Ainda agora fiquei a saber que a Luísa adora reparar e decorar coisas, este gosto poderia ser aproveitado para a instituição” (Técnica Tatiana).

Fruto de **conversas intencionais com os elementos da equipa** (individuais e grupais) **e com a diretora técnica**, compreendeu-se que foram partilhados pelos protagonistas os aspetos mais relevantes do encontro anterior, inclusive a avaliação que a cuidadora Luísa e a Técnica Tatiana realizaram sobre o desenvolvimento da ação. Os restantes elementos comentaram que concordavam com os comentários realizados, mas evidenciaram que se sentiam desanimados com a constante ausência da maioria dos elementos da equipa técnica nos encontros, que não entendiam o porquê de isso acontecer, uma vez que participaram na planificação dos encontros, mas só participavam nas reuniões. Reforçaram também, nos seus comentários, que estão conscientes de algumas alterações: “ainda nem tudo está perfeito, mas, por exemplo, ontem tive um problema com uma delas, não importa dizer quem e no final do turno falamos e resolvemos. Hoje já vi algumas diferenças” (cuidadora Soraia); “ainda temos as nossas rivalidades e picardias, mas acho que já há um cuidado maior na forma como vamos falando” (cuidadora Luísa); “na organização dos turnos, senti menos atritos, não consigo dizer se está ligado aos encontro porque não tenho conseguido ir, mas as reuniões têm feito diferença” (Laura), “não vou aos encontros, não tenho tempo. Pensei que teria,

mas não dá. Mas sinto-as mais comunicativas. Falam muito sobre os convívios (...)” (Clara).

Em concordância, em **conversas intencionais com a cuidadora Sofia**, esta referiu uma alteração na resolução de um conflito que ocorreu entre ela e uma das cuidadoras: “atrasei-me imenso nos banhos e no deitar, o meu primeiro pensamento foi que fosse logo contar à diretora, mas fiquei surpreendida. À saída conversamos, ela explicou-me o que tinha acontecido e eu compreendi. (...) ela até me disse que talvez teria também sido por ela se ter atrasado em chamar as crianças (...) ficamos bem depois da conversa e não me senti tão mal”.

#### **Encontro 4: 20 de maio de 2019**

Frase: “Disse a flor para o pequeno príncipe: É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas” de Antoine de Saint-Exupéry- o pequeno príncipe.

Duração: 1h30

Local: D<sup>8</sup> (café).

Inscritas na tabela: 8 elementos.

Participante(s): 5 elementos: (cuidadora Luísa, cuidadora Rita, cuidadora Soraia, cuidadora Beatriz e educadora social (mestranda)).

O encontro começou com a partilha de que alguns elementos não conseguiram comparecer por se encontrarem de férias ou por estarem numa formação. Posteriormente, os protagonistas foram recordando algumas vivências que decorreram ao longo do processo e referiram que, com o tempo, se foram sentindo mais à vontade para partilhar e abordar outros assuntos que não se relacionavam com os livros. Foi também visível, não poucas vezes, que as cuidadoras se referiam à ação associando-a a pronomes possessivos como: “nosso convívio”, “nossa atividade”, “nossa ação”, entre outros. Do mesmo

---

<sup>8</sup> Não se irá identificar o verdadeiro nome do local selecionado para salvaguardar o anonimato da instituição e a sua localização

modo, verificou-se através dos discursos que estas validavam o processo como algo coconstruído e coparticipado.

Este encontro foi planeado com o intuito de se realizar uma atividade chamada “encontra a minha essência” e que visava o trabalho colaborativo e a sua importância (apêndice K). Contudo, os protagonistas utilizaram este espaço para se dedicarem novamente às questões relacionadas com as suas relações, dúvidas e receios que tinham face a algumas práticas e à exploração de estratégias alternativas (apêndice L). Ao contrário do que ocorreu anteriormente, neste diálogo as profissionais demonstram-se mais disponíveis para escutar e compreender as diferentes perspetivas, obtendo-se comentários como: “compreendo o que estás a dizer, ainda acho que lhes fazes muito as vontades, mas já entendi que és uma pessoa que gosta mais de agarrar e tocar, somos diferentes” (cuidadora Rita); “se calhar tens razão, até podíamos experimentar todas e fazer isso. Não custa tentar” (cuidadora Beatriz); “por exemplo, com esta criança resultava, não quer dizer que resulte com todos. Eu sinto-me muito protetora e sei que é difícil para algumas de vós lidar com isso (...) não é para vos atacar ou algo do género” (cuidadora Luísa).

Em tom de conclusão, e com base também nestas partilhas, finalizou-se o preenchimento da tabela e a maioria dos participantes referiam a necessidade de obterem uma supervisão externa e/ou uma formação sobre algumas práticas.

Em **reunião com a diretora**, partilhou-se a tabela desenvolvida com base na triangulação dos discursos dos elementos da equipa, quer recolhidos nos encontros, quer das reuniões de equipa e das conversas intencionais. Abordou-se com esta também a necessidade expressa no último encontro (formação e/ou supervisão externa) e que ia também ao encontro da informação recolhida na análise da realidade e desenho do projeto. A diretora concordou ser uma boa iniciativa para todos os elementos da equipa (quer da equipa educativa, quer da equipa técnica) e referiu que este encontro centrado na formação não necessitaria de ser um momento extralaboral, pois poderia ocupar o espaço da reunião de equipa marcada para dia 12 de junho.

Posteriormente, a DT partilhou alguns nomes de profissionais que poderiam orientar esse encontro. Após alguma ponderação, decidiu-se que a pessoa mais indicada para realizar esse papel era a pedopsiquiatra das crianças pois, por um lado, esta era um elemento externo e com bastante experiência e formação na

área do acolhimento temporário de menores. Por outro, também era um elemento próximo à realidade da “Eu, criança” pois escutava a perspetiva das crianças sobre a mesma.

Em **conversas intencionais com os elementos da equipa** (individuais e grupais) foi partilhada a sugestão do elemento externo para a formação e todos os elementos concordaram com a escolha. Assim, procedeu-se ao convite dessa profissional e enviou-se a tabela construída anteriormente para uma melhor orientação da informação a ser explorada. Ainda, numa das conversas intencionais de grupo, a cuidadora Sofia referiu que “espero que não levem a mal eu não ir, sabem como eu sou (...) mas, quero que saibam que, o facto de me terem mantido sempre ao corrente do sucedido e de terem valorizado a minha participação mais indireta, foi muito bom para mim (...) partilho com vocês que também tenho dúvidas e receios neste trabalho porque, por vezes, ficamos sem saber o que é mais adequado (...) tenho sentido que vocês têm tido mais paciência comigo e me têm ajudado. Obrigada a todas por isso. Na próxima formação contem comigo”. As restantes profissionais demonstraram ficar muito contentes com a partilha da Sofia e teceram comentários positivos sobre a mesma.

#### **Encontro 5: 12 de junho de 2019**

Frase: “Devemos promover a coragem onde há medo, promover o acordo onde existe conflito, e inspirar esperança onde há desespero” de Nelson Mandela.

Duração: 3h

Local: Instituição

Participante(s): 11 elementos: cuidadora Rita, cuidadora Soraia, cuidadora Tânia, cuidadora Beatriz, auxiliar Ana, Técnica Laura, Técnica Clara, Técnica Carolina, DT, Técnica Tatiana e educadora social (mestranda). (A cuidadora Luísa e o educador Hugo estavam de férias, as cuidadoras Gabriela e Sofia ainda não se encontravam bem para comparecer, a cuidadora Sofia teve um acidente e encontrava-se de baixa prolongada)

Inicialmente, a pedopsiquiatra -chamar-lhe-emos de Marta<sup>9</sup>- apresentou-se à equipa e referiu ter ficado contente com este convite pois, efetivamente, verificava algumas das questões e práticas expressas na tabela, no discurso das crianças. A Dra. Marta referiu também que estaria disponível para qualquer dúvida que as profissionais quisessem colocar durante a formação.

No encontro foram abordados os seguintes temas: as fases do desenvolvimento infantil; as consequências de uma vinculação insatisfatória; os efeitos da institucionalização nas crianças; os comportamentos normativos das crianças institucionalizadas e a forma como estas expressam as suas emoções; a importância de um trabalho coerente e consistente por parte dos profissionais com estas crianças; a gestão emocional da equipa, no sentido de proteger as crianças dos conflitos interpessoais dos elementos da equipa; algumas implicações da forma de comunicar dos adultos (verbal /não verbal) directa ou indirectamente com as crianças e adultos no comportamento das crianças; a importância de não personalizar (esfera profissional é diferente da esfera pessoal) em caso de conflitos em contexto laboral e, por fim, a necessidade de se ajustar as práticas educativas em função das especificidades das crianças acolhidas.

Durante o encontro, as profissionais mantiveram-se numa postura de escuta ativa e anotavam os aspetos que consideravam cruciais. Foram interpelando a Dra. Marta quando necessitavam de esclarecer uma ideia ou dúvida sobre a questão abordada.

Quanto a Dra. convidada terminou a sua apresentação, abriu-se espaço para a colocação de dúvidas mais específicas, esclarecendo-se pontos de vista e refletindo algumas práticas mais discordantes como: “por exemplo, quando uma criança está a chorar, devemos retirá-la do grupo ou não” (Técnica Laura); “se estamos nervosos ou mais stressados, devemos dizer às crianças que estamos com menos paciência nesse dia?” (auxiliar Ana); “reparei que, quando a Íris está mais agitada e descontrolada, dar-lhe um abraço resulta, ela acalma-

---

<sup>9</sup> O verdadeiro nome da pedopsiquiatra não será revelado para salvaguarda o anonimato das crianças e da instituição

se. Será pelo que referiu anteriormente? Acha que pode ser uma prática adequada para se adotar?” (Técnica Carolina); entre outros.

Após todas as dúvidas e questões terem sido esclarecidas, realizou-se um balanço sobre a formação, obtendo-se partilhas como: “achei muito interessante, esta doutora é incrível e explica tudo muito bem. Esclareci a maior parte das dúvidas que tinha” (cuidadora Soraia); “acho que esta formação foi muito significativa para todas nós, não importa o tempo que já tenhamos de experiência nesta área, é sempre bom reciclar este tipo de coisas” (diretora Alice); “ajudou-me muito a compreender alguns comportamentos das crianças, estarei mais atenta a certos pormenores agora” (Técnica Tatiana); “deu para compreender que é mesmo importante estarmos todas em sintonia, viram o que a Dra. Marta disse? Podemos estar a fazer algo com a melhor das intenções e ter consequências graves para as crianças” (Técnica Clara); “devíamos ter mais sessões como esta” (cuidadora Rita). Porém, ainda que não tenha sido referido pelas participantes, compreendeu-se que, devido à diversidade de questões e dúvidas por explorar, poderia ter sido importante o desenvolvimento de outros momentos semelhantes e como forma de se aprofundar conhecimentos.

Por fim, através das **conversas intencionais com os elementos da equipa** (individuais e grupais) e da **observação participante** realizada, compreendeu-se que os encontros, as reuniões de equipa e a formação tinha tido impacto em algumas práticas da equipa pois, por exemplo, existia uma maior preocupação em perguntar à criança o que estava a sentir e ajudá-la a traduzir as suas emoções, foi visível um maior espírito de ajuda no desenvolvimento das tarefas, as profissionais comunicavam mais no sentido de organizar o turno e na interação com as crianças (exemplo: se uma criança pedia algo, a cuidadora perguntava à outra profissional se já tinha respondido a esse pedido, para não haver desacordo em frente do menor); sempre que necessário, no final do turno, as profissionais demonstravam gradualmente falar sobre os aspetos que consideravam relevante esclarecer ou negociar; entre outros. Por esta natureza, os elementos da equipa realizaram um balanço positivo da ação 1, comentando que tinham gostado de a ter construído e vivenciado. Nesta fase final, foi também refletido em conjunto o nome mais indicado para a ação, tendo sido selecionado pelos protagonistas o nome: “o que a leitura uniu, os conflitos não separam”. Segundo os mesmos, este era indicado pois transparecia o

processo vivenciado, a união gradual que foram sentindo e também os lembrava que os conflitos não deveriam ser um “entrave ou condicionar as nossas relações e o nosso trabalho” (cuidadora Luísa).

Para além disso, através do diálogo com as profissionais compreendeu-se que a maioria dos elementos da equipa começou a organizar convívios num dos cafés próximos da instituição.

## **AÇÃO 2 “O QUE VEJO EM MIM, EM TI E EM NÓS”**

A ação 2 visava concretizar o OG 3 “Desenvolver práticas educativas promotoras do desenvolvimento socioemocional das crianças” e os seus respetivos objetivos específicos. Desenrolou-se em 9 sessões, tendo sido estas maioritariamente realizadas entre a mestrande e uma das crianças (uma criança por sessão) e as restantes em grupo. Em cada sessão individual, realizou-se o desenho do corpo da criança em tamanho real e pretendeu-se realizar um acompanhamento mais individual e centrado na reflexão face às suas características individuais. Deste modo, pretendia-se trabalhar questões como o autoconceito e a autoimagem, mas também compreender como o protagonista se vê em relação com os outros e com o mundo. Já as sessões com todas as crianças, enfocaram a reflexão conjunta das crianças sobre os aspetos que os unia, o que conheciam uns sobre os outros e a reflexão sobre as diferenças interindividuais.

Num primeiro momento, através do **diálogo com as crianças**, teve-se a intenção de explorar e refletir sobre a questão “o que nos une e o que temos de semelhante?”. Nas discussões em grupo, os aspetos mais assinalados como características em comum foram o facto de serem crianças e de estarem numa instituição. Para além disso, perguntou-se se se achavam semelhantes a alguém (física ou psicologicamente) e estes responderam que: “não vejo mais nada, somos diferentes. Fisicamente, só a minha pele já me torna logo diferente de todos.... Sempre foi uma coisa que me trouxe problemas (cor de pele)” (André); “não tenho nada a ver com eles, estamos aqui juntos só. (...) com a X é que não tenho, ela é [nome muito negativo sobre os olhos da Íris] (...) o Y tem o pai

[informação negativa sobre o pai do Telmo], por isso também não sou igual a ele” (Bernardo); “somos crianças, mais nada. Com o meu irmão também não sou” (Raul); “talvez só com a X porque é menina, com os outros não que são rapazes” (Luana); “estamos aqui, mas não somos parecidos. Talvez sermos feios” (Íris); “não sou igual a eles, então do André é que não sou mesmo, ele tem pele preta” (Sandro); “o Sandro tem aparelho (nos ouvidos), a Íris [nome muito negativo sobre os olhos da Íris] (...) não temos nada igual” (Telmo).

Nesse sentido, pegando nos dois aspetos que as crianças salientaram como semelhantes, surgiu as duas questões: “o que é ser criança?” e “o que é viver numa instituição?”. Quanto à primeira, as crianças partilharam “ser criança é brincar” (Raul); “é ver desenhos animados” (Sandro); “é brincar com bonecas” (Luana); “é quando fazemos birra” (Bernardo); “não sei, mas eu sou” (Íris); “é brincar com carros e legos, com o que quisermos! (...) é ter muitos brinquedos” (Telmo); “é ter aquelas coisas que fizemos naquele puzzle contigo (...) temos direitos, não é?” (André). Com base na partilha do André, perguntou-se as crianças se ainda se lembravam de quais eram os seus direitos, uma vez que estes já haviam sido explorados numa atividade realizada no dia 20 de novembro (apêndice M). As crianças conseguiram assinalar alguns e demonstraram-se interessadas em voltar a abordar o assunto. Neste sentido, foi explorado com estas cada direito e foram realizados desenhos alusivos aos mesmos.

Posteriormente, foi explorada a segunda característica assinalada como aspetos em comum: viver numa instituição. Neste sentido, perguntou-se aos protagonistas o que era viver numa instituição. Estas responderam: “é dividir o quarto, dividir a sala, dividir brinquedos, tudo! É não ter um momento em paz” (André); “é ter muitos meninos e meninas numa casa” (Luana); “é ter uma casa grande e comida (...) e muitos, muitos brinquedos” (Telmo); “é ficar triste por não estar com a minha mãe” (Sandro); “é ter muita gente a tomar conta de nós” (Raul); “é sair com a mãe às vezes e ter muitas regras” (Bernardo); “é estar aqui, neste sítio, eu gosto, gosto da Luísa” (Íris). Após esta partilha, algumas crianças colocaram algumas dúvidas relacionadas com o processo de institucionalização como: “o que é um juiz?”, “quando é que se sabe se se vai embora?”, “o que faz uma diretora? Eu posso ser depois?”, entre outros. Ainda que se tenha respondido às questões das crianças, o educador Hugo, como se encontrava presente nesse momento, referiu que iria fazer algumas atividades

com a intenção de explorar estas dúvidas com as crianças e que também realizaria saídas com base nestas questões (ida ao tribunal, a outras instituições, entre outros).

Relembrou-se como a ação se desenvolveria (em sessões individuais e depois uma em grupo), definiu-se a organização da mesma (quem seria o primeiro e assim sucessivamente) e identificou-se os materiais necessários: canetas, giz, lápis, fita cola, cartolina de grandes dimensões e espelho.

Para além disso, ainda que a Técnica Carolina não fosse se encontrar presente na ação, combinou-se com esta que as sessões programadas poderiam incluir aspetos ao nível da sexualidade infantil que ela própria também estava a trabalhar com as crianças e, por esta razão, acrescentou-se outros dois objetivos à ação: explorar os nomes das partes do corpo e abordar os diversos nomes atribuídos aos órgãos sexuais.

### **Sessão 1: 2 de fevereiro de 2019**

Duração: 1h

Local: Instituição (sala)

Participante(s): Telmo e educadora social (mestranda).

No início, com a ajuda do Telmo, estendeu-se a cartolina no chão e foi pedido que se colocasse sobre a mesma. Com a sua autorização, realizou-se o contorno do seu corpo na cartolina.

De seguida, pediu-se que desenhasse, com a ajuda do espelho e com os materiais que desejasse, a sua imagem na cartolina. Inicialmente o Telmo referiu que não iria conseguir, mas com alguma motivação, este começou a desenhar os seus olhos. Foi-se sugerindo coisas como: “olha para o espelho, o que vê?”, “como se chama essa parte do teu corpo?”, “toca no teu nariz, como é?”, “o que sentes?”, “que forma tem?”, “é de que cor?”. O Telmo ia olhando para o espelho e demonstrava-se sentir seguro com as suas respostas: “é preto!”, “são redondos!”.

Ao longo do desenho<sup>10</sup>, ajudou-se o Telmo a escrever todas as partes que identificou e fez-se a correspondência do nome e o desenho dessa parte através de setas. O Telmo demonstrou sentir-se à vontade com o espelho, rindo-se de algumas partes que desconhecia a sensação ou a forma.

Apesar de o Telmo ter cerca de 6 anos, demonstrou alguma dificuldade com o nome das partes do corpo e com as cores, esteve atento à explicação e tentava decorar os nomes que ainda não sabia: “é cotovelo?”; “isto é o...é o...pescoço?”; “como era estas? Pestanas?”. No desenho dos órgãos sexuais, o Telmo demonstrou ficar um pouco confuso sobre o que haveria de desenhar e, com o recurso às ilustrações de um livro, explicou-se os nomes de cada zona.

No final do desenho e da classificação de cada parte do corpo, perguntou-se ao Telmo “és tu no desenho?” e este respondeu “sim, não está igual?”. E respondeu-se, “mas és só este corpo? Não tens mais nada de especial?” e a criança respondeu “o meu sorriso?”. Perante isto, explicou-se “por exemplo, eu acho que és divertido, tu achas isso?” e o Telmo referiu que também o achava e acrescentou às suas características o facto de já saber escrever o seu nome, de saber dizer piadas e de ser querido com a sua mãe. Como pontos a melhorar, partilhou: “os adultos dizem que demoro muito a fazer as coisas e que sou um pouco teimoso” (Telmo). Por fim, todas as características indicadas foram registadas junto ao seu desenho.

Na reflexão final, foi lhe realizada a questão: “olhando agora para ti, O que achas? Conhecias tudo sobre ti?” e este respondeu que não, referindo que “até tenho uma cara macia! Gostei de me desenhar”.

## **Sessão 2: 17 de fevereiro de 2019**

Duração: 1h

Local: Instituição (sala)

Participante(s): Bernardo e educadora social (mestranda).

---

<sup>10</sup> Não se irá partilhar fotos dos desenhos pois estes continham o nome verdadeiro das crianças e as suas características poderiam, de alguma forma, os identificar.

Inicialmente, o Bernardo partilhou que o Telmo lhe tinha contado sobre a sua sessão e que estava ansioso para se desenhar. Sem grandes introduções, preparou-se a cartolina para este se deitar e realizou-se o seu contorno.

Posteriormente, o Bernardo pediu o espelho para ver de que cor eram os seus olhos pois seria a primeira coisa que iria desenhar. Perguntou-se o porquê de este começar por esta parte do corpo e este referiu “porque são iguais aos da minha mãe e eu queria ter a certeza de que eram”.

Ao longo do desenho, o Bernardo não apresentou dificuldades nas partes superiores do seu corpo, contudo, ficou admirado quando lhe se explicou que “as coisinhas que tinha no peito” se chamavam de mamas e, mais especificamente, o que ele se referia eram os mamilos. “Estás a dizer que tenho mamas como uma mulher? Eu? Mamas? Não, isso é coisa de mulher, eu sou homem e rapaz!”. Após algum tempo de explicação, o Bernardo compreendeu e referiu “então se eu também tenho mamas, não posso gozar com elas”.

Quando se abordou os órgãos sexuais, o Bernardo ria-se muito de timidez. Contudo, demonstrou conhecer alguns dos nomes utilizados para nomear o seu órgão genital e, no desenho, fez questão de o desenhar em grandes proporções. Neste sentido, questionou-se o porquê de ter desenhado o seu órgão daquela forma e este respondeu “porque sou rapaz, tem de ser assim”. Tentou-se explorar um pouco mais o assunto, mas o Bernardo não comentou mais nada e pediu para continuar a desenhar.

Na reflexão final, o Bernardo referiu que se identificava com o desenho e que tinha descoberto algumas partes que desconhecia, salientando o umbigo, os mamilos e as pestanas. Demonstrou grandes dificuldades em nomear algumas características positivas, respondendo constantemente “não tenho” ou “não sei”. Todavia, para indicar os aspetos a melhorar este respondeu rapidamente “eu bato nos outros, chamo nomes e faço muitas asneiras” (Bernardo).

### **Sessão 3: 6 de março de 2019**

Duração: 1h

Local: Instituição (sala)

Participante(s): Íris e educadora social (mestranda).

No início da sessão, a Íris demonstrou-se ansiosa para começar o desenho, mas demonstrava alguma dificuldade em se ver durante algum tempo ao

espelho. Quando pegava no objeto, comentava coisas como “uhh que feia”; “não gosto!”; “os meus olhos são bonitos?”, entre outros.

Tudo o que desenhava na sua figura era de grandes dimensões, carregava bastante nos materiais que utilizava e ria-se de forma descontrolada e sem razão perceptível. Como estes eram alguns sinais que os elementos da equipa salientaram como forma de a Íris demonstrar o seu nervosismo e ansiedade, pediu-se à protagonista que parasse um pouco de desenhar.

Por conseguinte, mantendo o seu desenho no mesmo local, referiu-se que “sabes, por vezes, também me sinto assim quando me olho no espelho, não te quero pressionar”, estendeu-se outra cartolina e perguntou-se à criança se gostaria de fazer o meu contorno. Esta respondeu afirmativamente e sorriu perante a sugestão. Assim, em conjunto, e com a ajuda do espelho, realizou-se o mesmo exercício, mas da minha figura. Perante isto, a Íris foi demonstrando uma postura mais calma e tranquila, referindo comentários como: “também não gostas disso?”; “também tens um sinal?”; “os teus olhos são castanhos, iguais aos meus”; entre outros. Demonstrou também ter algum conhecimento sobre as partes básicas do corpo, mas alguma dificuldade em elementos mais específicos como: as axilas, os mamilos, o umbigo e os calcanhares. Ainda ao terminar o desenho, perguntou-se se desejava acabar o seu e esta respondeu afirmativamente.

No momento do desenho dos seus órgãos sexuais, a postura da Íris voltou-se a alterar e apresentar um riso mais descontrolado. Mas, após compreender que este comportamento não surtia efeito no outro, a Íris conseguiu autorregular-se e voltar à postura mais calma.

Na reflexão final, a Íris assinalou como características o ser divertida, gostar de escrever (ainda que ainda não dominasse bem o exercício da escrita), gostar de brincar “às mães e aos pais” e de estar com os bebés. Nos pontos a melhorar, referiu o seu desempenho na escola, concentração e controlar o riso. Nas perguntas sobre o seu desenho, a Íris referiu que tinha gostado de o realizar, de ter aprendido sobre o seu corpo e que achava que estava bonito. Neste sentido, perguntou-se à protagonista, “se o desenho está bonito e se és tu nele, então também és bonita, não achas?”, ao qual ela respondeu sorrindo “sim, acho que sim”.

#### **Sessão 4: 18 de abril de 2019**

Duração: 1h

Local: Instituição (cave)

Participante(s): André e educadora social (mestranda).

No começo da sessão, enquanto se realizava o contorno, o André referiu conhecer bem como era o seu corpo e a sua figura. Apesar disso, aceitou o uso do espelho e referiu: “vou começar pelo que toda a gente me elogia”. Neste sentido, começou a desenhar as suas pestanas e contou que, por norma, as pessoas comentavam que as suas pestanas eram grandes e muito bonitas. Depois, falou sobre a sua cor de pele e referiu “eu não gosto muito de ser assim, a minha mãe não é assim, só o meu pai e eu não gosto de ser igual a ele”. Ainda sobre o tema, partilhou que a sua mãe lhe havia contado algumas histórias em que, devido ao seu tom de pele, o André tinha sido prejudicado. A título de exemplo comentou: “tive uma professora que me expulsava da sala por ser preto, não me lembro porque era pequeno, mas a minha mãe contou-me. Depois tive outra que me deu negativa por nada e implicava comigo, a minha mãe foi lá fazer queixa e até acho que foi despedida”. Sobre o contexto da “Eu, criança”, o André comentou que não sentia essa distinção por parte das profissionais, contudo, as crianças, por vezes, também o faziam e este sentia-se triste por isso: “normalmente, é o Bernardo quando fica chateado, mas depois eles (outras crianças) imitam e isso deixa-me chateado e triste”. Posteriormente, apesar de algumas perguntas, o André não partilhou ou comentou mais nada sobre esse assunto e continuou a realizar o seu desenho.

Demonstrou ter bastante conhecimento do nome e da localização das partes do seu corpo e, ainda que se tenha demonstrado um pouco intimidado, desenhou, voluntariamente, as suas zonas íntimas. No final, pintou a sua pele em um tom mais escuro e referiu “por exemplo, também não gosto que me chamem André X<sup>11</sup> porque esse é o nome do meu pai. Então, quando me perguntam, digo sempre que tenho o nome da minha mãe”.

---

<sup>11</sup> Representa o último nome da criança. Não se irá fazer referência a este para se salvaguardar o anonimato do protagonista.

Na reflexão final, o André salientou a sua inteligência, o seu gosto e desempenho no futebol, as suas pestanas e o facto de saber cantar algumas músicas. Como aspetos a melhorar, referiu o ser mais amigo das outras crianças, ser mais aplicado na escola e o facto de se sentir triste e com saudades da mãe. Sobre este último comentário, respeitou-se novamente o facto do André ter demonstrado não se sentir à vontade para desenvolver ou falar mais sobre esse assunto.

Já sobre o seu desenho, comentou que achava estar bem feito e que se identificava com ele. Partilhou também que tinha gostado, que se achava bonito e que tinha aprendido alguns nomes novos para as partes do seu corpo.

### **Sessão 5: 19 de abril de 2019**

Duração: 1h

Local: Instituição (pátio)

Participante(s): Luana, Telmo, Raul, Joel, Samuel, Diego, Bernardo e educadora social (mestranda). (O Sandro, o André e a Íris encontravam-se numa atividade fora da casa e, por tal, participaram apenas no final da sessão).

Esta sessão, foi desenvolvida tendo em conta o período festivo em que nos encontrávamos (Páscoa), mas também tinha como objetivo potenciar um momento de reflexão em grupo sobre o que conheciam uns sobre os outros. Foi pedido às crianças que selecionassem um dos ovos disponibilizados e pintassem esse ovo para outra criança à sua escolha (incluindo as crianças que não se encontravam presentes). Sempre que possível, sugeriu-se que os desenhos representassem algum(ns) aspecto(s) que conhecessem dessa criança.

Para a organização, o Telmo perguntou às outras crianças “decidimos como fazemos na outra (referindo-se à ação “a curiosidade não matou o gato”)?”. Conversando entre si, as crianças organizaram-se da seguinte forma:

#### Quadro 9

Organização referente à pintura dos ovos

Criança	Destinatário	Aspeto escolhido
Raul	André	Gostar de jogar à bola e do azul

	Telmo	Gostar de andar de bicicleta
	Luana	Gostar de cor de rosa
Luana	Íris	Gostar de princesas
	Samuel	Gostar de comer
	Joel	Gostar de brincar
Telmo	Bernardo	Gostar do <i>Spider-man</i>
	Diego	Ser pequeno
Bernardo	Raul	Ter um irmão
	Sandro	Ter conseguido aprender a andar de bicicleta

Em paralelo, com as crianças mais novas (Samuel, Diego e Joel) esticou-se uma cartolina de grandes dimensões para estas utilizarem os lápis de forma livre.

Na pintura dos ovos, as crianças referiram estar a gostar de o fazer, conversavam umas com as outras e pediam algumas sugestões, tais como: “achas que o André vai gostar?” (Raul); “está bonito?” (Luana); “como desenho o Samuel aqui?” (Bernardo). Com a observação da interação das crianças mais pequenas, verificou-se que o Samuel, ao contrário do que era normal, partilhava os lápis com os dois bebés (Joel e Diego) e estes, cada um à sua maneira, iam colorindo a cartolina.

No final, e com a chegada dos restantes elementos, realizou-se a troca de ovos e partilharam-se os aspetos identificados em cada criança. Com este momento, foi possível compreender que cada participante tinha conseguido identificar mais do que uma característica específica do outro, que tinha efetivamente tido em conta esses elementos na construção dos ovos e que se demonstraram contentes por oferecê-los ao destinatário selecionado. Para além disso, os elementos que participaram na construção dos ovos referiram que a sessão foi prazerosa e obteve-se comentários de todos como: “gostei muito, como te lembraste disso para mim?” (André); “eu gosto mesmo de cor de rosa Raul!”

(Luana); “como sabias que gostava disso?” (Telmo). Ademais, as crianças demonstram-se admiradas com o conhecimento que detinham uns sobre os outros, referindo constantemente comentários como “sabias isso sobre mim?”, “não sabia que me conhecias assim”, entre outros.

### **Sessão 6: 28 de abril de 2019**

Duração: 1h

Local: Instituição (sala)

Participante(s): Luana e educadora social (mestranda).

No início da sessão, como a Luana com cerca de 5 anos, ainda não sabia escrever, combinou-se com ela que não se iria colocar, por escrito, as partes do seu corpo. Em contacto com o espelho, a Luana ria-se muito e fazia algumas poses para o mesmo e referiu: “sou bonita (...) tenho olhos castanhos, não é?”.

Ao longo do desenho do seu corpo, a Luana demonstrou conhecer as partes básicas do seu corpo, porém, quanto às restantes apresentou uma certa dificuldade em decorar os seus nomes, como: umbigo, cotovelo, palma da mão, entre outros. Para além disso, sem o espelho, tinha alguma dificuldade em se recordar da sua cor de cabelo e olhos, onde se situavam as suas sobrancelhas, entre outros. Quanto às suas partes íntimas, a Luana soube identificar as diferenças entre si e um elemento do sexo masculino.

Na reflexão final, a Luana referiu como aspetos que a identificam: “Gosto muito da *Frozen*, (...) de princesas e vestidos (...) e rosa”. Nos aspetos a melhorar referiu: “não sei, comer mais rápido?”.

### **Sessão 7: 24 de abril e 4 de maio de 2019**

Duração: 1h

Local: Instituição (sala)

Participante(s): Raul e educadora social (mestranda).

No começo, o Raul comentou que estava aborrecido, mas que não sabia porquê. Neste sentido, perguntou-se se queria realizar a sua sessão em outro momento, contudo este respondeu que não.

Com o início do desenho, o Raul demonstrou ter um conhecimento razoável das partes do seu corpo e da cor do seu cabelo, dos seus olhos e sobrancelhas. Para além disso, ia comentando “aqui sou igual ao meu pai” ; “no queixo sou a minha mãe” ; “o nariz é igual ao meu irmão”. Porém, era notório o desconforto do Raul na construção do seu desenho (suspirava constantemente, a sua expressão facial transparecia uma certa tristeza, entre outros) e parecia estar a realizar o exercício por obrigação, assim, voltou-se a questionar a criança sobre a continuação da sessão e este, desta vez, referiu que não queria continuar. Voltou também a realçar que estava aborrecido e não sabia a razão.

Para além disso, perguntou-se ao Raul se, em vez de se continuar o desenho, preferia apenas conversar e este respondeu que sim. Nesta conversa, o Raul partilhou estar um pouco chateado com a sua mãe pois esta não tinha vindo visitá-lo.

Após algumas conversas intencionais sobre o tema que estava a deixar o Raul triste, conseguiu-se compreender mais algumas causas associadas a este sentimento sentido pela criança. Contudo, para salvaguardar a sua privacidade, não serão reveladas. No dia 4 de maio, e tendo em conta o que já se conhecia do Raul, compreendeu-se que este já se encontrava mais bem-disposto e sorridente. Perguntou ainda “já podemos continuar o desenho?” e assim o fez, referindo estar a gostar de se desenhar e que era mais bonito do que pensava.

Na reflexão final, o Raul identificou-se como uma criança engraçada, inteligente e faladora e, nos aspetos a melhorar, salientou o facto de não gostar de partilhar e de falar muito. Como um mesmo aspeto tinha sido realçado simultaneamente como ponto positivo e a melhorar, questionou-se o protagonista sobre isso e este respondeu “às vezes é bom, as pessoas gostam, mas também é mau, chamam-me falador e dizem que sou chato”. Enquanto arrumávamos os materiais utilizados, o Raul comentou “já estou melhor, estava triste e passou”, referindo-se, por sua iniciativa, ao acontecimento da primeira sessão (dia 24 de abril)

### **Sessão 8: 20 de maio de 2019**

Duração: 1h

Local: Instituição (sala)

Participante(s): Sandro e educadora social (mestranda).

No início da sessão, o Sandro referiu que “não vou conseguir fazer, não sei desenhar (...) vai correr mal”. Contudo, tentou-se transmitir ao protagonista que seria um processo co-construído e que não necessitava de se preocupar com o resultado.

O Sandro começou por desenhar, com auxílio do espelho, os seus cabelos e as suas orelhas. Posteriormente, relativamente às suas orelhas perguntou “tenho mesmo de desenhar o que tenho nas orelhas?”, explicou-se que essa decisão seria sua e este optou por não desenhar o seu aparelho. Neste sentido, perguntou-se o porquê dessa tomada de decisão e este referiu apenas “não gosto”.

Ao desenhar o resto do seu corpo ia perguntando “os outros também desenharam assim? Qual está melhor o meu ou o deles”. Porém, tentou-se evitar as comparações e ia-se motivando o Sandro com feedback positivo e incentivos. Este foi demonstrando estar gradualmente mais confiante com o seu desenho, contudo recorria constantemente a perguntas como “sou muito magro?” ou “tenho o braço bem desenhado?”. Quanto às suas partes íntimas, o Sandro desenhos três testículos e demonstrou-se confuso quando se explicou que existiam apenas dois.

Na reflexão final, o Sandro referiu, como aspetos positivos, ir a casa da sua mãe ao fim de semana, já tomar banho sem ajuda e o facto de ter aprendido a andar de bicicleta e de patins. Como aspetos a melhorar, identificou os conflitos com as outras crianças e melhor o seu empenho na escola. Ao olhar para o seu desenho, disse que tinha gostado da forma como desenhou os seus olhos, o umbigo e de ter aprendido coisas novas. Comentou também “não pareço muito eu” e, demonstrando-se sentir mais confiante com a nossa interação e reflexão, decidiu desenhar os seus aparelhos auditivos por sua iniciativa.

### **Sessão 9: 21 de junho de 2019**

Duração: 1h30

Local: Instituição (cave)

Participante(s): Sandro, Raul, Íris, Luana, André, Telmo, Bernardo e educadora social (mestranda).

Nesta última sessão, como combinado anteriormente com os protagonistas, realizou-se uma exposição dos desenhos desenvolvidos nas sessões anteriores. Esta realizou-se na cave, pois este espaço possui um espelho grande numa das suas paredes e tornava possível as crianças olharem-se e olharem os seus desenhos.

As crianças demonstraram-se muito animadas e reconheceram rapidamente que desenho representava quem. Para além disso, tendo como base a resposta dada no início da atividade, voltou-se a perguntar se tinham mais algo em comum (com alguém em específico ou entre todos) do que apenas serem crianças e viverem numa instituição. A primeira resposta da maioria das crianças foi negativa, contudo, após algum tempo em silêncio, surgiram respostas distintas: “a minha altura é quase igual à da Íris também” (Raul); “eu e o Bernardo somos os que identificamos mais partes do corpo” (André); “temos todos olhos castanhos ou pretos” (Raul); “eu e a Íris somos meninas e bonitas” (Luana); “somos quase todos rapazes” (Bernardo); “eu, a Íris, o Raul e o Telmo temos cabelo castanho, mas uns mais escuros” (Sandro); eu e o Raul somos os únicos que temos óculos” (Íris); entre outras. Durante estas partilhas, as crianças sorriam enquanto olhavam para os desenhos e tentavam identificar mais semelhanças.

Posteriormente, perguntou-se “o que vos torna únicos?”. Após algum tempo a pensarem, o André referiu “a minha cor”; “os meus óculos” (Raul); “não sei...os olhos que tenho?” (Íris); “gostar da *Frozen* e da Ana (personagem desses desenhos animados)? (Luana); “os meus aparelhos, sou o único que os uso” (Sandro); “a minha cama, é minha e o meu casaco do dinossauro!” (Telmo). Já o Bernardo referia constantemente comentários do género: “não sei, não tenho nada de diferente... não sou único”. Neste sentido, perguntou-se às outras crianças o que achavam que tornava o Bernardo único. Estas demoraram um pouco a responder e, na tentativa de os ajudar, salientou-se “os teus sinais na cara”. Após esta primeira partilha, surgiram comentários como: “como tu defendes, és bom guarda-redes!” (André); “também corres rápido, mais que eu” (Raul); “sim e também andas rápido de bicicleta” (Telmo); “fazes mais asneiras, às vezes” (Íris); entre outros. Perante isto, o Bernardo foi sorrindo e propôs-se que, em conjunto, registassem no desenho do Bernardo os seus aspetos positivos, uma vez que este não os tinha conseguido identificar.

Após isso, refletiu-se com os protagonistas sobre o conceito de diferença e o quanto este pode estar associado ao facto de cada pessoa ser única. Também pareceu ser importante refletir sobre uma expressão que surgiu em várias sessões individuais: o facto de uma determinada cor, ser conhecida pelas crianças como “cor da pele”. Então, com as crianças, desconstruiu-se a ideia de que não existia uma única cor da pele pois, mesmo entre eles, existiam diferentes tonalidades de pele. Com os lápis disponíveis, criou-se então o espetro de cores que, em conjunto, se nomeou “cores de pele”.

### **AÇÃO 3 “A CURIOSIDADE NÃO MATOU O GATO”**

A terceira ação visava concretizar o OG 3 (“Desenvolver práticas educativas promotoras do desenvolvimento socioemocional das crianças”) e seus respetivos OE: (Os profissionais) “Construir uma visão mais positiva acerca do que é ser criança e potenciar uma maior implicação destas nas tomadas de decisão” (OE. 3.1); (Os profissionais) “Facilitar a tradução, expressão e apoio face aos sentimentos e emoções que as crianças se encontram a enfrentar” (OE.3.2); (Os profissionais) “Potenciar mais momentos de cooperação e de ajuda entre as crianças” (OE.3.3); (As crianças) “Desenvolver uma visão mais positiva de si mesmos, dos outros e das diferenças interindividuais” (OE. 3.4); (As crianças) “Refletir e encontrar estratégias mais adequadas e que visem o diálogo enquanto promotor de resolução de problemas” (OE.3.5). Neste sentido, tendo em conta os conhecimentos prévios de cada criança e indo ao encontro dos seus gostos comuns e recursos disponíveis, pretendeu-se potenciar o espírito de ajuda, estimular a sua valorização pessoal e do grupo, a desconstrução de ideias preconcebidas e a promoção de um papel mais ativo nas tomadas de decisão, envolvendo os profissionais para a promoção de uma visão mais positiva das crianças. Em cada sessão, seria explorada uma questão (à escolha das crianças) e realizar-se-ia um concurso também com a participação das profissionais e com intuito de desconstruir a ideia de que os adultos “sabem tudo” ou que “nunca erram” e caminhar no sentido do OE 3.1. As crianças também poderiam experienciar um conjunto de papéis ao longo de cada sessão: de mediador, que consistia em mediar o diálogo entre elas e auxiliar

na orientação da sessão; as pessoas responsáveis pela escrita na cartolina da questão privilegiada, das respostas de cada criança e da resposta dos profissionais; as pessoas que realizaram a pesquisa no computador sobre a questão selecionada para a sessão; e, no concurso, uma criança seria a apresentadora e realizava a introdução desta etapa, outra fazia as perguntas às profissionais e uma revelava a resposta correta.

Através de **conversas intencionais com as crianças e com a equipa**, foram definidas as datas mais apropriadas para o desenvolvimento das sessões da ação “a curiosidade não matou o gato”. Posteriormente, em reunião com todos os elementos, selecionou-se o nome da ação pois, principalmente na perspetiva das crianças, era mais fácil ter já um nome que a resumisse. Após alguma negociação, chegou-se a palavras associadas à “curiosidade” e, com esta, uma das crianças recordou-se de um dos ditados populares mais utilizados por uma das profissionais: “a curiosidade matou o gato”. Assim, em conjunto, decidiu-se realizar um trocadilho desse mesmo ditado e emergiu o nome “a curiosidade não matou o gato”.

Para além disso, no diálogo com as crianças foi-se explorando as suas expectativas face à ação e, na sua maioria, referia principalmente estar contente por utilizar mais o computador e com a parte do concurso. Quanto ao trabalho em equipa, algumas crianças demonstraram-se mais apreensivas do que outras, como foi o caso da Íris, do Telmo, da Luana e do André: “eles não me vão ajudar, já sei, não me vão escolher para fazer as coisas com eles, já sei” (Íris); “se eu fizer mal, vão me chamar nomes e bater. Depende de quem ficar comigo” (Telmo); “eu fico com a Íris, gosto mais. Os outros não” (Luana); “eles não sabem fazer nada, vão andar sempre a chatear-me. Eu quero fazer a atividade com eles, mas já sei como vai ser, vão começar logo todos aos pontapés, principalmente o Bernardo” (André). Já alguns elementos da equipa referiram que “não vai ser fácil, tudo junto isto não é fácil” (Téc. Laura); “não sei se eles vão conseguir fazer a parte do concurso ou se vão ser capazes de trabalhar em equipa, mas vamos lá ver” (Cuidadora Soraia); “vai ser bom para eles, nota-se que querem ser amigos, mas não sabem como. Acho que devíamos todas contribuir mais para isso” (cuidadora Luísa).

Em **conversas intencionais com os elementos da equipa**, compreendeu-se que seria importante a também a participação dos dois bebés (Joel e Diego) nesta ação. Ainda que não conseguissem compreender bem o que

estava a acontecer devido às suas idades, beneficiavam do convívio e interação com os restantes elementos e brincavam com alguns materiais que nos encontrávamos a utilizar: papel, lápis, entre outros.

### **Sessão 1: 6 de janeiro de 2019**

Duração: 2h

Local: Instituição (atelier)

Participante(s): 13 elementos: André, Raul, Samuel, Telmo, Sandro, Bernardo, Luana, Íris, Joel, Diego, educadora social (mestranda), cuidadora Rita e cuidadora Soraia.

Inicialmente, relembrou-se com os participantes os objetivos desta ação e as regras que tínhamos negociado na atividade “se eu tivesse uma varinha mágica” (apêndice F). Ademais, voltou-se a explorar a forma como cada sessão seria organizada e os recursos que se necessitaria:

Quadro 10

Organização de cada sessão da ação “A curiosidade não matou o gato”

<b>Ação “A curiosidade não matou o gato”</b>	
Recursos materiais:	- Papéis; - Canetas; - Lápis; - Cartolinas;
1ª tomada de decisão conjunta	Escolha dos elementos de cada equipa: - Quem é o mediador da atividade (1 elemento); - Quem escreve (1 escreve e 1 ajuda); - Quem procura no computador (1 trabalha com o rato e 1 ajuda); - Quem apresenta (1 faz a apresentação construída; 1 faz as

	perguntas; 1 revela a resposta correta).
2. <sup>a</sup> tomada de decisão conjunta	Negociação da pergunta ou curiosidade que querem ver respondida e esta é escrita na cartolina
3. <sup>o</sup> momento: “eu acho que...”	Cada criança partilha a sua resposta à pergunta selecionada e é realizado um registo na cartolina
4. <sup>o</sup> momento: “vamos procurar juntos”	A dupla selecionada no 1. <sup>o</sup> momento, procura no computador a resposta correta e partilha-a com as demais. Esta será registada apenas no final da atividade na cartolina.
5. <sup>o</sup> momento: “Concurso- já sei, agora vou também ensinar aos adultos”	É realizado uma espécie de concurso das crianças para as profissionais presentes: - As crianças realizam as perguntas e as profissionais respondem; - As respostas das profissionais são anotadas na cartolina e é revelada a resposta correta
6. <sup>o</sup> momento: “não é só quem está presente que pode participar”	Após o registo da resposta correta na cartolina, esta será afixada para que os outros profissionais e/ou crianças que não estiveram presentes também possam tomar conhecimento da sessão e das aprendizagens adquiridas.
7. <sup>o</sup> momento: “vamos refletir?”	Balanço e reflexão do vivenciado

Posteriormente, após todos os participantes compreenderem bem e concordarem novamente com a forma como a nossa ação se iria desenvolver e

quais os papéis que poderiam ocupar, deu-se início à primeira tomada de decisão.

Este processo foi complexo e eram partilhados comentários como: “somos mesmo nós que decidimos, a sério? (Sandro); “sou eu que faço isso, tu não entendes nada de computadores” (André); “não eu é que vou, nem penses que vais ser tu” (Bernardo), entre outros. Neste sentido, foram negociadas com os protagonistas alguns indicadores que poderiam, num primeiro momento, auxiliar este processo: a criança que sentisse mais dificuldade numa das tarefas poderia juntar-se a uma que se sentisse mais à vontade nessa tarefa; o tempo da sessão era flexível e, se fosse necessário, a parte do concurso seria realizada em outro momento, neste sentido, poderiam respeitar o tempo e o ritmo de cada um; nesta atividade não seria identificado um elemento ou o par vencedor, os sucessos seriam partilhados por todos pois éramos uma equipa; e, por último, em todos os momentos seriam acompanhados e, sempre que sentissem necessidade, poderiam alterar as posições ou papéis.

Após o diálogo com as crianças, estas demonstraram-se mais disponíveis para negociar com os pares e os seus papéis. Observou-se ainda que dois elementos (André e Bernardo) assumiram um papel mais de liderança nesta escolha, já a Luana e o Telmo mantiveram uma postura mais passiva e aceitando as escolhas de ambos. Ainda que esta forma de tomar a decisão não tenha sido a mais desejada, não se pretendia condicionar as suas iniciativas e já se foram observando alguns avanços na forma como se dirigiam uns aos outros e interagem.

Na 2ª tomada de decisão, apenas o André e o Bernardo partilharam as questões que gostaria de explorar, os demais comentavam que não sabiam o que escolher. Perante as duas propostas, realizou-se uma votação para compreender qual seria a mais desejada para se explorar. Contudo, com a pressão das duas crianças que as escolheram, os restantes elementos estavam com algum receio de votar em apenas uma. Assim, foi pedido a todos os elementos que fechassem os olhos e que realizassem o voto colocando a mão no ar para a proposta que desejavam explorar. Com esta estratégia, as crianças demonstraram se sentir mais à vontade e foi possível selecionar a questão “Qual o maior animal do mundo?” proposta pelo Bernardo.

No 3º momento, com o apoio da Íris que, enquanto mediadora, ia dizendo o nome de cada criança, surgiram respostas como: “é o dinossauro” (Raul); “o

elefante” (Telmo); “a girafa” (André); “sim, é a girafa” (Sandro); “a águia” (Luana); “o cão” (Samuel); entre outros. Perante as respostas, algumas crianças iam dirigindo comentários menos adequados como: “um cão? Esse não é, de certeza, que estúpido!” (Bernardo); “achas mesmo que é a águia? Claro que não, tens de estudar mais Luana” (Sandro); “armas-te em inteligente e afinal também és burro, uma avestruz Bernardo?” (André); entre outros. Perante estes comentários, inicialmente tentou-se intervir de forma mais direta, porém, como não surtia efeito, realizou-se a mesma estratégia da atividade “se eu tivesse uma varinha mágica” (apêndice F). Isto é, demonstrar ou encontrar, em conjunto com as crianças, um exemplo de como se poderia transformar esses comentários numa forma mais adequada e que não ofendesse ou magoasse o outro. A título de exemplo, o comentário anterior do Bernardo foi reformulado com os protagonistas e configurou-se da seguinte forma: “talvez o cão não seja a melhor escolha porque é pequeno quando comparado com um elefante, uma girafa e assim. Não queres pensar melhor Samuel?”.

Foram também lembradas pelas crianças algumas das reflexões realizadas nessa atividade, tais como: “não tínhamos dito que não devíamos chamar nomes? Que ficamos triste quando nos fazem o mesmo?” (Raul); “oh sim, desculpem. Não era por mal, não pensei que vos estava a magoar” (André); “(...) e bater também não é bom, bateste-me Bernardo, devias de me pedir desculpa se queres que seja teu amigo” (Telmo). Após esta reflexão, os protagonistas pediram para voltar à ação, referindo “até vamos ajudar o Sandro a escrever e tudo” (Raul). Enquanto o Sandro escrevia, todos os elementos olhavam para a cartolina e iam ajudando a identificar as letras que compunham cada palavra.

No 4.º momento estipulou-se um site seguro e apropriado para as pesquisas e, com a ajuda do Bernardo, o André descobriu a resposta à questão. Perante esta surgiram os seguintes comentários entre o Bernardo e o Raul: “a baleia-azul? Olha ninguém ganhou, somos todos burros” (Bernardo), “não somos burros, olha estás a chamar nomes outra vez e agora já sabemos” (Raul). As restantes crianças referiam que tinham ficado surpreendidas com a resposta correta e que tinham apreciado o processo de descoberta: “vou contar à minha mãe quando vier, ela não deve saber” (Luana); “eu vou fazer esta pergunta aos meus amigos (escola), aposto que não vão saber” (André).

Para o concurso, que consistia em fazer a questão explorada às profissionais, o Raul ficou responsável pela apresentação do mesmo, mas sentiu necessidade

de treinar um pouco. As crianças negociaram entre elas a frase de apresentação e, apenas quando referiram estar preparadas, organizou-se o espaço para a etapa seguinte.

Durante o concurso, as crianças demonstraram-se animadas e envolvidas no mesmo. Riam-se quando as profissionais não respondiam acertadamente à questão e até quando o Bernardo comentou que “afinal não somos burros, os adultos também não sabem, talvez esta pergunta seja difícil”. No final, revelaram em conjunto e de forma animada a resposta certa, mas a Luana sentiu-se triste pois, segundo a negociação, esse era o seu papel (dizer a resposta correta). As crianças, com a ajuda das profissionais, afixaram o cartaz que tinham elaborado fruto da exploração da questão privilegiada (suas respostas iniciais, respostas das profissionais e a resposta correta) e a Íris comentou para as cuidadoras: “veem aquilo? Fomos nós que fizemos! E vamos fazer mais noutro dia” e todos concordaram.

No final, pediu-se às crianças que comentassem como se tinham sentido na atividade e que avaliassem o que mais e menos gostaram. Por conseguinte, obteve-se partilhas como: “foi muito divertido, gostei muito da parte dos adultos não acertarem” (Íris); “sim..gostei!” (Samuel); “ao contrário do que achava, foi divertido. E eu e o André fizemos uma boa equipa” (Bernardo); “eu gostei de ler as perguntas, gostei de ter aprendido também” (Telmo); “o que mais gostei foi de me terem ajudado e de ter conseguido escrever. Só dei um erro viste?” (Sandro); “foi muito fixe e trabalhamos em equipa depois” (André); “foi bom, mas o início não. Estava a ficar chateado com o Bernardo, mas depois foi mais fixe” (Raul); “eu gostei, podemos fazer outra vez? (...) Eu não consegui dizer a resposta porque vocês gritaram todos” (Luana). Após o comentário da Luana, a maioria dos elementos pediram-lhe desculpa e esta aceitou. Combinou-se também que, numa próxima, em vez de ficar uma pessoa responsável por dizer a resposta correta, podiam fazê-lo em conjunto, desde que o fizessem de forma ordenada para que a resposta fosse perceptível.

Fizeram-se também algumas reflexões sobre a forma como trabalharam em equipa e, após alguma reflexão, o André partilhou “Bernardo, talvez para a próxima, não podemos ser nós a escolher os papéis, se não, não é justo, não é?” e todos concordaram.

Em **conversas intencionais com as crianças**, estas referiram que as profissionais tinham reparado no cartaz e que estas tinham comentado que estava muito giro e que também não sabiam a resposta certa. Ademais, comentaram estar ansiosas para realizarem outra sessão da ação “a curiosidade não matou o gato”.

## **Sessão 2: 6 de fevereiro de 2019**

Duração: 1h30

Local: Instituição (atelier)

Participante(s): 13 elementos: André, Raul, Samuel, Telmo, Sandro, Bernardo, Luana, Íris, Joel, Diego, educadora social (mestranda), cuidadora Beatriz e cuidadora Sofia.

No início da sessão, os protagonistas partilharam que tinham realizado um jogo com base no cartaz que tínhamos elaborado na primeira sessão. Comentando que, com as profissionais, tinham realizado uma espécie de “quem quer ser milionário” e que o André tinha sido o vencedor. Sobre isto o Bernardo comentou, “mas aqui não há vencedores, não é?” e a Íris rapidamente respondeu “há! Somos todos”. Neste sentido, voltou-se a refletir sobre a importância da entreaajuda e, como forma de se facilitar esta reflexão, foram vistos alguns vídeos e histórias infantis que representavam esse aspeto. Para além disso, foi pedido às crianças que refletissem sobre os desenhos animados que mais gostassem e que partilhassem o nome ou um excerto de um dos episódios que representasse o espírito de entreaajuda. Assim, surgiram partilhas como: “no *Fáisca Mcqueen*, o Mate ajuda-o, eles são amigos (...) conseguiram vencer a corrida por isso” (Raul); “na *Frozen*, a irmã ajuda a também” (Luana); “na Patrulha Pata também conseguem tudo em equipa, mas eles são cães” (Sandro); “a *Ladybug* e o Gato também se entreaajudam, eles derrotam os maus juntos” (Íris); entre outros.

Posteriormente, deu-se início à primeira tomada de decisão e algumas crianças comentaram que: “não podes ser tu a decidir? Eles vão ficar chatos outra vez (...) nós não vamos conseguir decidir bem, tenho a certeza” (Sandro); “sim talvez é melhor ser o adulto” (André). Por conseguinte, explicou-se às crianças que não seriam obrigadas a fazer nada que não quisessem, contudo, acreditava-se que estas seriam capazes de fazê-lo e estar-se-ia sempre

disponível para os ajudar neste processo. Os protagonistas ficaram a manter contacto visual durante algum tempo e perguntou-se “por exemplo, quem quer ser o mediador? Lembram-se, aquela pessoa que ajuda a organizar quem fala e os discursos?” e o Raul colocou a mão no ar, como forma de se disponibilizar para o mesmo. Como mais nenhuma criança manifestou vontade de assumir o mesmo papel, perguntou-se sobre os restantes papéis. Quando se questionou sobre os papéis relacionados com o computador, surgiram mais elementos interessados do que as posições disponíveis e deu-se espaço às crianças para decidirem uma forma de seleccionar quem seria, desta vez, a assumir esses papéis: “e agora? Como vão decidir? (André)”; “olha não sei, mas eu queria muito” (Sandro); “eu também queria” (Telmo); “eu já fui, mas quero na mesma ser, vocês não entendem nada daquilo” (Bernardo); “não sei...fazemos o *Pim-Pam-Pum*? (Íris). As crianças aceitaram a sugestão da Íris e, ao realizar o jogo, as crianças seleccionadas foram o Sandro e a Íris, o que conduziu aos seguintes comentários: “oh não podem ser, eu também queria!” (Bernardo); “eu também, fogo, não é justo, não fui ainda” (Telmo); “foi o *Pim-Pam-Pum*! Não fui eu” (Íris); “sim, vocês aceitaram que fosse o *Pim-Pam-Pum* que decidia, por isso fica o Sandro e a Íris” (André). Após o conflito inicial, as crianças concordaram com a decisão e continuaram a atividade: “pronto então vamos lá decidir o resto” (Telmo).

Na 2.<sup>a</sup> tomada de decisão, que correspondia à partilha e selecção de questões que gostaria de explorar, o André, o Bernardo e o Raul fizeram algumas sugestões e, perante o impasse, a Íris perguntou “fechamos os olhos agora para escolher?” e, em resposta, perguntou-se se gostariam de decidir sem utilizar essa estratégia, pois acreditava-se que iriam conseguir. As crianças ficaram um pouco em silêncio e o André respondeu “eu gostava que fosse a minha porque é relacionada com o Porto”. De seguida, seguindo a mesma lógica, o Bernardo comentou “e eu queria a minha porque os legos são fixes” e o Raul também partilhou “eu acho a minha fixe também, é sobre os animais, nós gostamos de animais e é giro saber”. As outras crianças, concordaram com o argumento do Raul e combinaram explorar a sua questão: “qual o maior animal terrestre, aquático e aéreo?”.

No momento “eu acho que...”, que visava a partilha de respostas à questão seleccionada para a sessão, o Raul foi dizendo os nomes de cada criança, motivando-os a responderem à sua questão e o André ia escrevendo as respostas

de cada elemento: “eu acho que da terra..o elefante, do mar a baleia e do ar a águia” (Íris); “do mar já sabemos Raul.. é a baleia. Os outros é o dinossauro e a ...não sei” (Sandro); “baleia, o crocodilo anda na terra também? É um bocado difícil” (Raul), etc. A Luana e o Samuel apresentaram mais dificuldade na resposta, contudo a Luana participou fazendo um desenho dos seus animais e o Samuel pintou-os. Todas as participações foram valorizadas, atribuindo constantemente feedback positivo e elogios aos participantes: “muito bem!”, “boa!”, entre outros. Estes demonstraram se sentir mais confiantes com este apoio, manifestando-se mais disponíveis para se envolverem e esboçando sorrisos.

No 4.º momento, a Íris e o Sandro pesquisaram no computador a questão selecionada (“qual o maior animal terrestre, aquático e aéreo?”) e, uma vez que a Íris apresentava dificuldades em conseguir mexer no rato, o Sandro inicialmente queria lhe retirar o aparelho. Contudo, foi pedido ao Sandro que a ajudasse para ela também aprender e este assim fez, ouvindo-se comentários como: “agora tens de ir para este lado (...) carrega no botão, não é esse (...)” (Sandro). Quando conseguiram encontrar a resposta, a Íris repetiu várias vezes que tinham conseguido e que tinha gostado de trabalhar com o computador.

No momento do concurso, a Luana sentiu-se um pouco inibida por ser ela a fazer a apresentação e, enquanto todos mantinham o silêncio para a ouvir, esta começou a chorar. Nesse momento, a Íris e o André foram ter com ela e ajudaram-na a acalmar-se. Uma das profissionais pediu para ser outro a dizer a parte da Luana, mas, o Bernardo disse “ela ainda não pediu ajuda, temos de esperar por ela, é uma das regras! Ela vai conseguir dizer”. Este gesto foi recebido com bastante surpresa por parte das profissionais e rapidamente valorizaram a sua atitude com elogios. O Bernardo ficou muito contente e a Luana sentiu-se mais calma e, ainda que em tom baixo, conseguiu dizê-la.

As profissionais foram respondendo às questões e, em conjunto, as crianças revelaram as respostas corretas. Mal terminou, a Íris perguntou se se iria afixar a cartolina pois queria que as outras pessoas a vissem. Respondeu-se de forma afirmativa e passou-se ao 7.º momento da atividade.

No balanço final, as crianças voltaram a expressar a sua vontade de fazerem mais sessões, referindo que tinham gostado mais desta sessão. Em consequência, foi-lhes também perguntado qual a sessão que tinham sentido que trabalharam mais em equipa e estes afirmaram que tinha sido esta: “esta!

O Sandro ajudou-me no computador, agora já sei, não é?” (Íris); “gostei mais de como estivemos nesta, foi melhor, soube bem” (André); “não batemos e foi bom” (Telmo); “gostei de ter dito aquilo (referindo-se à situação com a Luana), elas disseram que me portei bem!” (Bernardo); “eu chorei, mas foi rápido. Depois disse e bateram palmas” (Luana); “eu ajudei a Íris, gostei, até foi fácil!” (Sandro); “eu gostei de dizer o nome das pessoas e dos desenhos animados” (Raul); já o Samuel referiu também ter gostado de pintar.

### **Sessão 3: 16 de fevereiro de 2019**

Duração: 1h30

Local: Instituição (atelier)

Participante(s): 13 elementos: André, Raul, Samuel, Telmo, Sandro, Bernardo, Luana, Íris, Joel, Diego, cuidadora Luísa, cuidadora Sofia e educadora social (mestranda).

No início da sessão, as crianças encontravam-se bastante agitadas e em constante discussão sobre um acontecimento que havia ocorrido no momento anterior à sessão: “tu nunca deixas, vocês são sempre assim. Eu também quero jogar! Eu sei jogar!” (Íris); “não sabes não, nós é que sabemos, jogamos sempre futebol na escola, tu não” (André); “vai brincar com bonecas! O futebol é nosso” (Bernardo). Por conseguinte, compreendeu-se que o conflito se centrava no futebol e no facto de algumas crianças acreditarem que as raparigas não podiam e/ou não deviam jogar futebol. Como era um assunto constante e que gerava em diversos momentos conflito, propôs-se aos participantes explorar essa questão nesta sessão. As crianças concordaram, ainda que o Bernardo tenha comentado que esta poderia não ser importante.

Com a questão já identificada, o André imitou a estratégia adotada na sessão anterior e perguntou quem queria ficar com cada papel. O Raul e a Íris responderam que ambos queriam o papel de moderador e rapidamente, a primeira criança resolveu o conflito dizendo: “eu já fui, podes ser tu agora então” (Raul).

Por conseguinte, perante a questão “será o futebol um jogo só para rapazes?”, as perspetivas das crianças dividiram-se nos dois extremos: o Bernardo, o André, o Sandro, a Luana e o Telmo votaram de forma afirmativa, já a Íris e o

Raul responderam de forma negativa. O Samuel não compreendia bem a questão e continuou a brincar com os lápis com o Joel e o Diego. Na escrita, o Bernardo apresentou algumas dificuldades e a primeira reação do André foi “nem sabes escrever bem! Para que é que quiseste ser tu?”. Perante isto, o Bernardo comentou “então ajuda-me! também ajudaram a Íris no computador (2.<sup>a</sup> sessão)” e o André assim o fez.

O Telmo e a Luana procuraram, com a ajuda do Raul, a questão na internet e visualizaram fotos de uma equipa feminina de futebol. A Íris rapidamente comentou “Vês! Meninas! Elas também jogam futebol, está aqui olhem!”. O Bernardo e o André demonstraram-se um pouco descontentes com a descoberta e referiram que, mesmo assim, a Íris teria de treinar mais para aprender a jogar melhor. Em tom de brincadeira, foi então sugerido que ambos fossem os seus treinadores e que depois teríamos uma comparação do “antes e depois”. Ambos concordaram e disseram que estavam entusiasmados para lhe mostrar alguns “truques”. Já a Íris e o Raul estavam bastante contentes por terem acertado na questão e pediam constantemente para irem realizar o concurso.

No concurso, as profissionais referiram que era uma questão pertinente para as crianças e acertaram na resposta. As crianças demonstraram ter ficado muito surpreendidas por todas terem acertado e o Raul comentou “Boa! Muito bem! Acertaram!”. De seguida, afixou-se o cartaz e regressou-se ao atelier para a etapa “vamos refletir?”.

O balanço final da sessão teve de ser mais curto pois as crianças tinham uma outra atividade da rotina a começar. Assim, as crianças conseguiram apenas referir que tinham gostado e foram-lhes devolvidos alguns aspetos relevantes da sessão como: estarem gradualmente mais disponíveis para ajudar o outro, as diferentes formas que tinham adotado ao longo das sessões para resolver conflitos ou tomarem decisões e o decréscimo ao recurso de agressões verbais e físicas. As crianças concordaram com estas transformações graduais e referiram estar a gostar muito de participar nas sessões.

#### **Sessão 4: 17 de abril de 2019**

Duração: 1h30

Local: Instituição (atelier)

Participante(s): 12 elementos: André, Raul, Samuel, Telmo, Sandro, Bernardo, Luana, Íris, Téc. Hugo, cuidadora Soraia, cuidadora Rita e educadora

social (mestranda). (o Joel e o Diego não conseguiram participar pois não se encontravam na instituição)

Inicialmente, a Íris comentou que queria contar ao grupo como foi a visita de estudo que havia realizado. Assim o fez e todas as crianças permaneceram atentas à sua partilha. Quando terminou, perguntou-se ao grupo se desejavam explorar alguma questão que estivesse relacionada com a partilha da Íris, mas todos os elementos negaram.

Por conseguinte, o André referiu que, entre o seu grupo da escola, circulava uma história sobre a água do mar, mas que não tinha a certeza se seria verdadeira. Neste sentido, perguntou-se ao André que desenvolvesse então de forma mais explícita a questão, mas este ficou corado e comentou “talvez seja melhor não”. Apesar dessa reação, o André continuava a demonstrar vontade de abordar a questão e pediu para dizer ao ouvido a tal história a que se referia. Com a autorização dos restantes participantes, partilhou que os seus amigos haviam dito que a água do mar era salgada devido às fezes e às células reprodutoras das baleias. Assim, para os demais, surgiu a questão “Porque é que a água do mar é salgada?” e as crianças concordaram que essa fosse a pergunta central desta sessão.

Posteriormente, as crianças foram negociando os seus papéis na sessão: “tu queres ser no computador? Já foste? Então posso ser eu?” (André); “Não sei o que vou ser, o que é que vocês não querem ser? (Raul); “eu quero ser o mediador, pode ser?” (Bernardo). Ainda que se verificasse alguma tensão nos casos em que surgiam perspetivas diferentes, era resolvido mais rapidamente e o diálogo já começava a ocupar uma certa importância nas interações dos menores. Após algum tempo, as crianças chegaram a um consenso e o Bernardo partilhou as decisões realizadas: “Então, eu sou o mediador, o André e a Íris vão para o computador, a Luana e o Telmo escrevem e o Sandro vai ser o apresentador do concurso. Está tudo, não é?”.

Com a ajuda do Bernardo para organizar a participação, as crianças foram dando as suas respostas, ainda que demonstrassem ter dificuldade em pensar na questão. Por sua vez, o André não quis partilhar a sua resposta (associada à história explanada anteriormente) com o grupo.

Já o Telmo e a Luana, como ainda não sabiam escrever, pediram ajuda ao André para a construção do cartaz e este prontamente aceitou. A Luana tentou

fazer o desenho da letra “A” e, ainda que não tivesse ficado perfeito, algumas crianças comentaram “muito bem Luana!” (Raul); “Já consegues fazer! Boa!” (Íris); “Está bem Luana, tens que treinar um pouquinho, mas parabéns” (André). Este feedback positivo entre as crianças foi valorizado pela Luana e pelos restantes elementos.

Através da pesquisa na internet, descobriu-se que “aqui diz: “a água do mar era salgada devido ao desgaste e fragmentação das rochas...como assim? As rochas são salgadas?” (André). Como os protagonistas não estavam a conseguir compreender a resposta, foram utilizados vídeos de explicação adequados para crianças.

Quando todos compreenderam a resposta, realizou-se o concurso com as profissionais. As crianças demonstraram ficar bastante animadas, principalmente por as respostas das profissionais não serem as mais acertadas. No final do concurso, partilharam a resposta em conjunto e a Íris referiu “nós sabíamos primeiro que vocês!”.

Após se ter afixado o cartaz, realizou-se o balanço final e, a maioria das devoluções dos protagonistas, centrou-se nos elogios e aspetos positivos sentidos e/ou observados nas interações entre estes. Por fim, o André concluiu dizendo “estou a gostar muito disto, estamos melhores (...) Viram como trabalhamos bem? Olha até já sabemos coisas que os adultos não sabem”. Compreendeu-se também que já eram visíveis algumas transformações relacionadas com os OG 3 e os seus respetivos OE, nomeadamente, o desenvolvimento do espírito de entreajuda entre as crianças, que estes já se demonstravam mais confiantes para partilharem as suas respostas, que valorizavam os conhecimentos de cada um e algumas diferenças como potencialidades e desfocando do espírito de competição constante que era normativo e que a resolução de conflitos já era realizada com o recurso ao diálogo e à escuta ativa da perspetiva dos demais.

Em **conversas intencionais com os elementos da equipa**, após estas 4 sessões, compreendeu-se que a maioria das cuidadoras tinha notado algumas diferenças nas interações das crianças. A título de exemplo, a cuidadora Luísa referiu: “quando os deixo escolherem os desenhos animados, eles já recorrem mais à negociação do que às agressões. Claro, ainda vai acontecendo o chamar

nomes e isso, mas também já se vê outras formas de o fazerem”. A cuidadora Beatriz referiu também que “o resto ainda não consegui acompanhar, mas os concursos acho muito giro. Eles ficam muito animados e têm jeito! No outro dia contaram-me o que o Bernardo tinha respondido (sessão 3), fiquei parva!”. Já a cuidadora Rita comentou que, por vezes, as crianças referiam que “são mais espertas. Às vezes, perguntamos-lhes algo e eles dizem que vão tentar responder pois podem saber e nós (adultos) não. Acho engraçado, mas sobretudo reparo que estão mais confiantes”.

Com a **observação participante e em conversas intencionais com as crianças**, também foram visíveis alguns aspetos mais adequados nas suas interações: verificou-se um uso mais significativo do diálogo e da palavra “desculpa” entre os protagonistas; o recurso a agressões físicas e verbais, ainda que existam, já são menores; a Íris partilhou que o André e o Bernardo a continuam a “treinar” e já permitem mais vezes a sua participação nos jogos de futebol; o Telmo referiu que tem partilhado mais tempo com o Raul e com a Luana e que “são meus amigos. Gosto deles, não nos batemos e brincamos juntos”; entre outros.

### **Sessão 5: 15 de maio de 2019**

Duração: 1h30

Local: Instituição (atelier)

Participante(s): 16 elementos: André, Raul, Samuel, Telmo, Sandro, Bernardo, Luana, Íris, Joel, Diego, técnica Clara, cuidadora Beatriz, cuidadora Luísa, auxiliar Ana, educadora social (mestranda) e a mãe de uma das crianças.

No princípio da sessão, os protagonistas referiram que se sentiam tristes por ser a última sessão da atividade “A curiosidade não matou o gato” e que estavam a gostar. Para além disso, uma das crianças encontrava-se em visita com a mãe<sup>12</sup> e começou a chorar por não poder participar na sessão. Neste sentido, abordou-

---

<sup>12</sup> Não se irá fazer referência do nome da progenitora, nem do nome fictício da criança, como forma de se garantir o total anonimato dos envolvidos.

se com as profissionais e com o familiar duas hipóteses: a criança e a mãe participarem ou, em caso de não ser possível, a viabilidade de se alterar a data sessão. A familiar comentou: “eu até gostava de participar, ela fala muito nisto e numa atividade relacionada com os jantares” e as profissionais aprovaram a participação de ambas.

Perante isto, antes da mãe e da criança entrarem no atelier, perguntou-se às crianças se elas se importavam de ter um familiar na atividade. Todos concordaram, embora o Bernardo e o André referiram que também gostavam que os seus pais participassem.

No primeiro momento da sessão, algumas crianças começaram a explicar, por sua iniciativa, algumas regras que havíamos combinado nas primeiras sessões: “por exemplo, quando eu estou a falar, não podes falar. Ouves só, depois falas” (Bernardo); “sim, só podes ajudar quando te pedem. Para nos respeitares (...)” (André); “e não faz mal que não saibas escrever” (Iris); entre outras. “Olha, agora temos de escolher a frase ou é os papéis? Às vezes fazemos um primeiro ou outro” (Raul), respondeu-se que podiam fazer a ordem que mais gostassem e as crianças escolheram tomar primeiro a decisão da questão a abordar. Nesta lógica, a Íris referiu que gostava de explorar algo sobre os animais, o Sandro sugeriu conhecer o nome dos planetas, o André queria saber quando foi feito o estádio do Futebol Clube do Porto e a Luana referiu “os dinossauros. Como o filme, são fofinhos, podia ser?”. Após a partilha da Luana, todas as crianças demonstraram um certo interesse sobre esse tema e assim surgiu a questão central da sessão: “Porque é que os dinossauros deixaram de existir?”.

Na escolha dos papéis, as crianças propuseram que fosse o familiar presente a escrever e este concordou. De seguida, negociaram os restantes papéis, a título de exemplo, surgiram os seguintes discursos: “quem ainda não foi ao computador? Podiam ser esses” (André); “alguém quer ser comigo a apresentar o concurso?” (Bernardo): “eu fico então, tu vais ser qual?” (Telmo).

Com ajuda, uma vez que este havia ficado com o papel de mediador, o Samuel ia dizendo o nome das crianças para a partilhada das respostas. A Luana referiu que “as galinhas apareceram e eles fugiram”; “não, foi a água que acabou” (Sandro); “foi por causa de um pedregulho” (André); “acho que os comemos” (Raul); entre outros. Após a familiar ter escrito todas as propostas, também deu a sua e anotou-a.

De seguida, o Telmo e o Sandro dirigiram-se ao computador, mas este não ligava. Face a este imprevisto, foram colocadas algumas hipóteses sobre onde podíamos pesquisar a questão e as crianças optaram pelos livros. Neste sentido, com recurso a um livro da instituição, o Sandro leu em voz alta a resposta correta e o significado de conceitos como “asteroide” e “nuvem de poeira”. Partilhou ainda as imagens do livro para todos as observarem e as crianças demonstraram-se muito espantadas e fizeram muitas perguntas, à exceção do André que referiu que já sabia, mas que não se tinha lembrado.

Após a resposta a todas as dúvidas das crianças sobre esse acontecimento, decidiu-se passar à fase do concurso. Neste, as crianças organizaram-se de forma muito adequada e, entre eles, partilhavam comentários motivadores, tais como: “vai Iriszita, é a tua vez, tu consegues” (Raul); “agora é o Raul a fazer as perguntas, ninguém diga nada, só se ele pedir” (Telmo); “queres que te ajude?” (Íris); “Boa Raul! Conseguiste decorar tudo? Boa!” (André). As profissionais e a familiar demonstraram-se contentes pela interação das crianças, verbalizando-o e valorizando as suas iniciativas.

No final da sessão, as crianças realizaram um balanço final da atividade e realçando aspetos como: “já viste a quantidade de cartazes que temos ali? Aprendemos muitas coisas, não foi?” (Íris); “até gostava de voltar a fazer, eles até estiveram muito bem. Fazemos uma boa equipa” (André); “até o Samuel nos ajudou, tão pequeno e ajudou!” (Telmo); “nós somos uma equipa de super-heróis, não é? Também sabemos muitas coisas” (Bernardo); “gostei de aprender, gostei de usar o computador e dos concursos. Gostei também de vocês (referindo-se às outras crianças)” (Raul); “vou contar à minha mãe também, ela gosta de saber o que aprendemos” (Sandro). Realizou-se também, com a participação das profissionais, a devolução dos aspetos observados e valorizou-se a disponibilidade de todos e capacidade de refletirem sobre os seus comportamentos e sobre o dos demais.

**Em conversas intencionais com as crianças e com as profissionais** compreendeu-se também que as crianças transportavam o feedback positivo explanado nas sessões para outros momentos do seu quotidiano. A título de exemplo: a Íris, em interação com os bebés, comentava: “muito bem!”; “agora já sabes fazer isso, Boa!”, “tu consegues”; o André também começou gradualmente a invocar essas expressões enquanto ajudava a Íris a jogar à bola;

a Luana também o fazia com as bonecas e, por vezes, quando brincava ao “faz-de-conta”, imitava a nossa atividade.

## **AÇÃO 4 “A NOSSA REALIDADE E O NOSSO MUNDO”**

A última ação, como referido no cap. 5, organizou-se em torno de duas atividades que ocorram simultaneamente: a “carta ao amigo” e os “jantares temáticos: conhecendo o que me rodeia”, sendo que ambas visavam concretizar o OG1 “Promoção de relações e interações mais positivas os profissionais” e o OG3 “Desenvolver práticas educativas promotoras do desenvolvimento socioemocional das crianças”. Do mesmo modo, pretendiam ir ao encontro dos OE de ambos: “Construir uma visão mais positiva de si e dos outros profissionais” (OE.1.1); “Utilizar o diálogo como estratégia imprescindível para a resolução de problemas” (OE.1.2); “Assumir uma postura cooperativa e de entreatajuda perante obstáculos, dúvidas ou problemas laborais” (OE.1.3); “Escutar ativamente e respeitar a perspetiva e opinião dos outros profissionais” (OE.1.4); “Reconhecer momentos de crise e obter suporte emocional e psicológico” (OE.1.5); (Os profissionais) “Construir uma visão mais positiva acerca do que é ser criança e potenciar uma maior implicação destas nas tomadas de decisão” (OE. 3.1); (Os profissionais) “Facilitar a tradução, expressão e apoio face aos sentimentos e emoções que as crianças se encontram a enfrentar” (OE.3.2); (Os profissionais) “Potenciar mais momentos de cooperação e de entreatajuda entre as crianças” (OE.3.3); (As crianças) “Desenvolver uma visão mais positiva de si mesmos, dos outros e das diferenças interindividuais” (OE. 3.4); (As crianças) “Refletir e encontrar estratégias mais adequadas e que visem o diálogo enquanto promotor de resolução de problemas” (OE.3.5). Ademais, a ação desenrolou-se com recurso a conversas intencionais (individuais e grupais), à observação participante, a reuniões com os protagonistas e a diferentes estratégias (ver ponto 4.2 do Relatório).

A atividade “Carta ao amigo” pretendia-se, indo ao encontro dos seus objetivos (OG e OE), visava, numa primeira instância, criar uma oportunidade

para promover a identificação de aspetos positivos nos outros, refletir e analisar a relação que têm com essa pessoa e ser capaz de se expressar de forma adequada. Já no momento da receção da carta, pretendia-se potenciar a valorização e o respeito pela perspectiva do outro e de promover uma visão mais positiva de si, dos seus atributos e qualidades.

Esta atividade foi inspirada pelo dia de São Valentim/dia dos namorados e organizou-se em três momentos primordiais: a construção da caixa de correio e o sorteio inicial, a construção e o envio das cartas realizadas e, por fim, a sua abertura e leitura. Assim, na última semana de janeiro, procedeu-se à construção da caixa de correio que seria utilizada para a atividade e que fora nomeada de “caixa de correio da Eu, Criança”. Posteriormente, com todos os elementos (crianças e profissionais) realizou-se também um sorteio com o intuito de conhecer quem seria o seu “amigo secreto”. Isto é, para quem se iria, em segredo, escrever uma carta e que só seria revelada no dia 14 de fevereiro.

Com os protagonistas, combinou-se que a carta poderia contemplar qualquer tipo de formas de expressão (desenho, escrita, etc.) e que o seu autor poderia, ou não, identificar-se. Ademais, selecionou-se alguns tópicos que a carta deveria conter: identificação de alguns aspetos positivos do recetor; momentos significativos ou alguma memória que considerassem importante(s) (momentos vividos entre ambos, aprendizagens, conversas, entre outros); e, pelo menos, um aspeto que considerassem revelante refletir e/ou modificar (relacionava-se assim com os OE 1.1, 1.2, 1.4, 3.2, 3.4 e 3.5.

Através da **observação participante e de conversas intencionais**, foi possível compreender quando os elementos ficavam satisfeitos ou não das pessoas que lhes saíam em sorteio. Aliás, alguns elementos chegaram a comentar: “oh não gosto, tem mesmo de ser este?” (Bernardo); “não se pode trocar, pois não?” (Téc. Clara); “tem mesmo de ser para ele?” (Sandro). Contudo, todos os elementos acabaram por respeitar os resultados do sorteio e comprometeram-se a elaborar as cartas e as colocar na caixa de correio até dia 12 de fevereiro.

Para a construção das cartas, as profissionais referiram que preferiam as realizar em momentos isolados, concordando com a afirmação da cuidadora Beatriz: “assim posso me concentrar melhor”. Já quanto às crianças, todas referiram precisar de ajuda, à exceção do André. Neste sentido, dividimo-nos com o intuito de auxiliar cada criança.

Com base no sorteio, a Íris teve de elaborar a carta para o André, contudo esta demonstrava-se um pouco hesitante sobre o que deveria de escrever: “ele tem uns olhos bonitos e eu gostava de me sentar à beira dele mais vezes, pode ser isso?”. Após se ter explicado que poderia escrever o que desejasse, a Íris ficou um pouco mais tranquila e comentou “quais eram aquelas três coisas que a carta devia ter também?”. Quanto aos primeiros dois aspetos, a Íris conseguiu rapidamente identificar as características positivas do André e partilhou dois momentos que tinha gostado de estar com ele. Relativamente ao terceiro aspeto, relativo a elementos sobre os quais poderia refletir e/ou modificar, a Íris voltou a expressar o seu desejo por ocupar um lugar mais próximo do André no Sofá e que gostaria “que fossemos mais amigos (...) ele, às vezes, insulta-me e eu não gosto (...) quando somos amigos gosto”. Todos estes elementos foram registados, por escrito (ainda que com ajuda) na carta para o André e a Íris realizou ainda um desenho de ambos. No final, a Íris fez identificar-se como autora da carta e colocou-a na caixa de correio da “Eu, Criança”, referindo que tinha gostado e que o correio também é giro”. Já a Luana optou por realizar um desenho para a Alice, onde constavam ambas e de mãos dadas. A protagonista referiu que gostava da diretora e que queria passear com ela. Registou ainda que gostava do facto de a achar bonita e dar-lhe abraços e o momento recordado foi uma das vezes que a Alice a tinha levado para o escritório e a tinha sentado no seu colo.

O Bernardo realizou a sua carta para a cuidadora Sofia, mas demonstrava-se menos disponível para participar, comentando: “isto é de meninas”; “não posso escolher um rapaz? O André, por exemplo?”. Distraía-se constantemente com os elementos à sua volta e explicou-se ao protagonista que não necessitaria de participar se efetivamente não quisesse. Porém, este respondia sempre “eu quero, quero receber a minha carta, mas isto de fazer destas coisas...”. Após este primeiro momento mais agitado, o Bernardo foi partilhando “eu gosto dela, não é por ser ela (...)é complicado”, assim, respeitando o ritmo do protagonista, foi-se realizando as questões que haviam sido negociadas para a construção da carta e o Bernardo foi expressando elementos como: “ gosto que ela brinque connosco, até poderia ser mais vezes (...) ela é das poucas que joga à bola comigo (...) e chateia-se pouco tempo” . Em alguns momentos, o Bernardo tinha algumas dúvidas sobre qual era o sentimento e a emoção que alguns dos momentos lhe provocava. A título de exemplo, o Bernardo estava a falar sobre

um momento em que a profissional o colocou sentado (como consequência de um comportamento) e este referiu “fiquei muito triste, tão triste que só lhe queria bater”. Após refletir com ele sobre este momento, concluiu que o que queria dizer é que se tinha sentido zangado e não triste. Com o término da carta, o Bernardo aparentava estar orgulhoso e comentou “está bonita não está? Vai gostar?”. Optou por assinar e colocou a sua carta na caixa de correio. Realizou também outra carta para a sua mãe e referiu que tinha gostado do exercício.

O Telmo e o Sandro preferiram realizar as suas cartas com o apoio de duas das cuidadoras. No final, foram partilhados comentários como: “o Telmo, no início, estava um pouco descontente por não lhe ter saído uma das crianças. Depois esteve muito bem, tive de o orientar em alguns momentos, mas conseguiu expressar os três aspetos principais e desejou escrever ainda sobre mais coisas” (Téc. Hugo), “eu gostei muito, estou ansioso por receber a minha carta também. (...) gostei de falar sobre o meu amigo na carta” (Telmo); “o Sandro quis primeiro realizar uma carta para a sua mãe, mas depois empenhou-se mesmo na carta. Teve muita facilidade em falar sobre o seu “amigo secreto” e até fiquei surpreendida com a sua vontade de fazer este exercício” (cuidador Luísa). O André, após ter realizado a sua carta sozinho, referiu que tinha gostado de escrever e que estava ansioso com a chegada do dia em que iriam abrir as cartas.

Já o Raul demonstrou-se muito empolgado por escrever a carta para uma das crianças, “vai ficar muito gira! Já posso começar?”. Com bastante dedicação, ia colorindo todas as partes do papel e referiu gostar principalmente de brincar com ela e de ser seu amigo. O Raul referiu ainda que “com ela aprendi a saber os turnos, ela sabe sempre!” e que “gostava que ela fizesse menos birras, às vezes, ela chora (...) queria que estivesse mais contente”.

Por fim, o Joel, o Samuel e o Diego também participaram no sorteio e, com a ajuda das profissionais, realizaram as cartas para o seu “amigo secreto”. As cartas dos dois bebés englobaram desenhos, autocolantes e o contorno das suas mãos, já a do Samuel explanava alguns dos três elementos pedidos.

É importante também salientar que, ao longo da construção das cartas, foi possível refletir com as crianças sobre alguns comentários que iam fazendo sobre os seus destinatários. A título de exemplo, a maioria das crianças tendia a referir de forma mais espontânea os aspetos mais negativos do seu “amigo secreto” (fosse criança ou um profissional), contudo, após algum tempo de

reflexão conseguiram identificar as qualidades dos mesmos. Por outro lado, os profissionais também referiram que, aqueles a quem tinha saído no sorteio outro profissional com o qual não mantinham uma relação de grande confiança, tinha sido difícil identificar momentos ou aprendizagens que partilharam com os seus destinatários. Os mesmos protagonistas referiram as mesmas dificuldades quanto ao facto de terem de identificar aspetos positivos sobre o outro e que, muitas vezes, recorriam a conceções genéricas como “é simpático”, “boa pessoa”, entre outros. Porém, através de conversas intencionais com os profissionais, refletiu-se sobre as dificuldades sentidas e estes partilharam comentários como: “não é fácil elogiar, demorei algum tempo a conseguir escrever algo, mas depois consegui” e “fez-me pensar sobre o assunto, mas espero que o outro tenha tido a mesma consideração por mim”.

No dia 13 de fevereiro, fruto da sugestão de algumas das cuidadoras, abriu-se a caixa de correio da “Eu, Criança” para se proceder à contagem das cartas. Porém, após a contagem das mesmas, compreendeu-se que faltavam duas cartas e que os destinatários eram duas crianças. Por conseguinte, duas cuidadoras rapidamente se disponibilizaram para construir essas cartas, de modo a garantir que todos os participantes iriam receber correspondência.

No dia 14 de fevereiro, após a refeição, realizou-se a abertura das cartas e a maioria das crianças referiam que se encontravam bastante ansiosas com esse momento. Como nem todos os protagonistas se encontravam presentes, algumas cartas foram entregues em momentos diferentes.

Após a entrega, os protagonistas decidiram partilhar, um de cada vez e em voz alta, o conteúdo das suas cartas, como se tinham sentido e agradeceram aos seus remetentes. As crianças, que tinham mais dificuldade na leitura, pediram apoio a outros protagonistas (crianças e profissionais) e todos demonstraram-se disponíveis para ajudar. Do mesmo modo, a maioria das crianças também demonstrou uma certa dificuldade em transmitir o que estavam a sentir neste momento e, para auxiliar nesse processo, faziam referencia a elementos abordados na construção das cartas: “sabes aquilo de doer a barriga? Nervos, não é?.. o mesmo que senti quando te contei sobre andar de patins com ela” (Sandro); “estou feliz e eu disse que queria que também ficasses assim com a minha carta” (Raul)”; entre outros. Os profissionais, após lerem primeiro o

conteúdo da carta recebida (o que demonstrou uma certa insegurança face ao que o outro referia sobre estes), também partilharam com as crianças como se tinham sentido e inclusive algumas profissionais demonstraram-se disponíveis para abordar algumas questões em grupo: “não foi fácil escrever a carta, às vezes é difícil elogiar as outras pessoas, vocês também sentiram isso?” (cuidadora Luísa) e “não sabia o que escrever, fiquei nervosa, mas sabia que também ia receber e não podia deixar de fazer a minha carta” (cuidadora Sofia). Nestas partilhas, compreendeu-se que todos os elementos demonstraram compreender o conteúdo da carta, recordando os momentos e aprendizagem que lá se encontravam explanados e a maioria referiu aceitar os pontos a refletir e/ou modificar que o seu remetente indicava.

Em **conversas intencionais com os protagonistas**, realizou-se um balanço sobre a atividade e forma partilhados comentários como: “foi muito giro, adorei! Só achei que todos nós devíamos de nos ter empenhado da mesma forma (referindo-se às duas cartas que não foram realizadas)” (cuidadora Soraia); “gostei muito, gostei de escrever e de receber a minha. (...) foi interessante esta dinâmica que envolveu quer as crianças, quer a equipa” (diretora Alice); “gostei muito, viste a minha? Ela gostou. Fiquei contente” (Raul); “achei a atividade muito gira, melhor até do que quando combinamos” (Téc. Hugo); “gostei imenso, mas não posso deixar de dizer que as pessoas da equipa que não fizeram a carta estiveram muito mal (...) era para as crianças, se fosse para os adultos não importava, mas agora imagina o que teria acontecido se não tivéssemos contado as cartas?” (cuidadora Luísa); “foi giro, vou guardar a que me deram” (cuidadora Rita); “foi muito engraçado, vou guardar no meu quarto e nas minhas coisas! Posso te ler, outra vez, o que me escreveram?” (Sandro); entre outros.

A atividade “Jantares temáticos: conhecendo o que me rodeia” desenvolveu-se em jantar mensais entre fevereiro e junho e visava, quanto às crianças, intervir principalmente ao nível das necessidades ligadas à desconstrução de estereótipos e preconceitos que contaminavam as relações estabelecidas e as componentes socioemocionais que as crianças se encontram a desenvolver. Já quanto aos profissionais, esta atividade visava criar uma oportunidade para

estimular o seu trabalho em equipa e o espírito de entreatajuda, o diálogo perante situações novas (fora das rotinas habituais) e que poderiam gerar dificuldades.

Em **reuniões e conversas com os jovens e os profissionais**, recordou-se a importância de todos as crianças e profissionais se envolveram na preparação/organização mensal de cada jantar. Ainda, delineou-se os aspetos que ajudariam a organizar cada jantar: comida típica (pelo menos, uma bebida, um prato principal e a sobremesa); trajes; abordar alguns costumes e temas relevantes (idioma; animais, desporto, música, entre outros); decoração do espaço e a bandeira do país. Ademais, decidiu-se que no final de cada jantar se assinalaria, em conjunto, no mapa o país alusivo a esse jantar.

Para além disso, com recurso a um globo e com base na pertinência de cada país e nos gostos dos protagonistas, assinalaram-se os primeiros 5 países: o primeiro seria sobre o Brasil e realizar-se-ia no dia 26 de fevereiro; a dia 19 de março seria o jantar alusivo à China; de seguida, seria o jantar sobre a Espanha (dia 15 de abril); o de Inglaterra seria realizado no dia 5 de maio; e, por último, no dia 25 de junho seria o de Angola.

### **Jantar Temático 1: Brasil (26 de fevereiro)**

Com os participantes, compreendeu-se que a escolha do primeiro país era pertinente devido essencialmente a três aspetos: (a) uma das profissionais tem nacionalidade brasileira e referiu que gostava que este fosse explorado num dos jantares; (b) a necessidade de se potenciar a desconstrução de estereótipos e preconceitos associados a este país e que, em consequência, contaminavam algumas relações com essa profissional; (c) o festival deste mês (carnaval) é muito associado a este país e as crianças desconheciam a razão.

Neste sentido, com recurso ao computador e através de **conversas intencionais** com os protagonistas, foram definidas as seguintes diretrizes para a ementa: para a bebida, optou-se por caipirinha sem álcool, a Moqueca de galinha seria o prato principal e para sobremesa faríamos bolo de fubá. Neste processo de negociação e de compra dos ingredientes, os participantes mais ativos foram a profissional brasileira e algumas cuidadoras. Uma vez que as crianças preferiram focar-se na construção de uma playlist de músicas brasileiras e no seguinte cartaz:



Figura 2 Cartaz feito com as crianças para o jantar temático do Brasil

Em conjunto, os protagonistas também construíram alguns elementos de decoração alusivos ao Brasil (mini-bandeiras, entre outros). A profissional brasileira também se disponibilizou a trazer alguns recursos como a bandeira do Brasil, o fubá, entre outros.

Após este esforço conjunto, no dia 26 de fevereiro, realizou-se o primeiro jantar temático, porém, por motivos pessoais, não me foi possível participar.

No balanço feito pelos protagonistas, o jantar foi muito interessante e dividiram-se as tarefas de forma equilibrada. Concluíram ainda que: “aprendi

muitas coisas, afinal a casa da X<sup>13</sup> não é o Brasil, o Brasil é muito longe” (Íris); “não é como eu pensava, faz muito calor lá e a comida afinal é boa” (Bernardo); “gostei de fazer a pesquisa sobre o Brasil, foi interessante. A minha mãe só me tinha dito que roubavam muito lá, mas afinal também há sítios seguros” (André); “senti que se trabalhou em equipa, claro que foi a X a fazer a comida porque sabia melhor. Mas aprendi com ela como se fazia” (cuidadora Soraia); “eu também não estive no jantar, mas senti que as pessoas se empenharam, foi muito giro” (cuidadora Sofia); “eles estão me sempre a falar do jantar, acho que foi muito interessante e já me ensinaram um a coisa ou outra” (Téc. Laura, referindo-se às crianças).

Em **conversas intencionais individuais**, algumas das profissionais reconheceram ainda que detinham ideias preconcebidas e negativas perante as mulheres do Brasil e que, com todo o processo vivenciado para este jantar, concluíram que a grande maioria eram ideias infundadas.

### **Jantar Temático 2: China (19 de março)**

No início do mês de março, começou-se os preparativos para o jantar temático alusivo à China. Este país foi selecionado com base no desejo expresso pela maioria dos protagonistas, em explorarem uma cultura e costumes muito diferentes dos praticados em Portugal. Neste sentido, como nenhum protagonista conhecia os aspetos mais característicos deste país e não conseguiam fazer a distinção entre pessoas oriundas da China, os japoneses e os coreanos, foi importante trazer materiais alusivos ao mesmo: textos, ilustrações e imagens. Realizou-se ainda uma pesquisa no computador sobre os mesmos aspetos. As aprendizagens adquiridas permitiram, antes de tudo, desconstruir a ideia generalizada de que “chineses, coreanos, japoneses, é quase tudo o mesmo não?” “são países diferentes, mas gostam todos de arroz e isso, não é?”

---

<sup>13</sup> O nome fictício da profissional brasileira não será referenciado para salvaguardar o anonimato da protagonista.

(André)”; “é aquilo do *sushi*, não é? E de usarem os chinelos e as meias” entre outros. Ademais, tornou possível a construção da seguinte ementa: para beber, realizar-se-ia chá chinês, comer-se-ia massa com frango, legumes e soja e acompanhar-se-ia com pão de soja e ovo e, para sobremesa, gelados de futa típicos.

Com recurso a um supermercado chinês da zona, tornou-se possível apresentar outros alimentos e objetos alusivos a esse país. Construiu-se ainda com os protagonistas o seguinte cartaz:



Figura 3 Cartaz elaborado com os protagonistas para o jantar temático sobre a China

No dia 19 de março, para a preparação do jantar temático, verificou-se que, enquanto se auxiliava uma das profissionais a realizar o jantar, os restantes protagonistas orientavam aspetos como a decoração da casa, a disposição da mesa, entre outros. Os protagonistas vestiram-se e maquilharam-se com trajes tradicionais chineses e, principalmente as crianças, apresentavam estar muito animadas.

Durante o jantar, as profissionais foram abordando alguns aspetos característicos do país e todos utilizaram-se *Hashi*,<sup>14</sup> em vez de talheres. Os protagonistas iam partilhando aspetos que tinham descoberto fruto da exploração prévia e todos se mantiveram atentos. No final do jantar, com o recurso ao computador, visualizaram-se algumas danças e músicas típicas da China e esclareceram-se algumas dúvidas dos protagonistas.

No final do jantar, a Íris lembrou que era necessário assinalar no mapa este novo destino e, em conjunto, fez-se a ligação entre Portugal, Brasil e China:



*Figura 4 mapa construído para traçar os países que já haviam sido explorados nos jantares temáticos. Esta foto tem o percurso até à 2<sup>o</sup> sessão*

Para além disso, como pedido pelas crianças, cada elemento recebeu um Hashi novo para guardar de recordação. Realizou-se ainda um balanço final, onde surgiram os seguintes comentários: “aprendi muito, são interessantes os chineses” (Raul); “não sabia que existia pessoas tão diferentes, mas gostei de tudo” (Telmo); “não queria ser chinês, mas gostei de comer estas coisas e dos pauzinhos” (Bernardo); “foi bom trabalhar em equipa, olha o que conseguimos” (André); “é muito bom este contacto com realidades diferentes, para eles e para a equipa” (Técnica Carolina); “foi muito giro, gostei muito e eles também. É bom para eles ganharem a noção que, em equipa, conseguem construir coisas muito

---

<sup>14</sup> Típicos pauzinhos ou palitinhos utilizados como talheres na China.

bonitas e interessante” (cuidadora Luísa); “tenho pena de não terem vindo todos, foi tão giro” (Íris). Com a reflexão de alguns comentários, compreendeu-se que se tinha desconstruído algumas ideias negativas e preconcebidas sobre os habitantes deste país e, ainda que a maioria dos protagonistas tenha referido que não se imaginava a viver na China pelas diferenças culturais, os discursos demonstraram que conseguiam encontrar também pontos em comum com estas pessoas, que respeitavam as suas tradições e demonstraram interesse por aprender mais. Por outro lado, foi também referido nos comentários das crianças e dos profissionais que o trabalho colaborativo para estes jantares, estava a potenciar a criação de relações e interações mais positivas entre as crianças e os profissionais e que ia ao encontro dos OE 1.1, 1.2,1.3, 1.4, 3.1, 3.3, 3.4 e 3.5.

### **Jantar Temático 3: Espanha (15 de abril)**

O país selecionado para o terceiro jantar temático, surgiu pelas constantes notícias acerca das touradas que os meios de comunicação transmitiam. Para além disso, o facto de Espanha se encontrar tão próximo de Portugal, provocou curiosidade nas crianças, despertando comentários como: “é já aqui? Perto tipo quê?” (Íris); “a minha mãe disse que já foi lá e que eles são estranhos” (Bernardo); “a minha mãe também já foi lá e não gostou (...) não sei porquê” (Sandro); “mas eles falam outra língua? Mas podemos pôr o pé lá (Espanha)?” (André). Por esta natureza, as crianças e os profissionais decidiram que este seria um país pertinente e interessante para ser explorado.

Assim, durante o início do mês de abril foram realizadas algumas pesquisas e assistiu-se a vídeos sobre este país. Da informação recolhida, as crianças sugeriram, em vez de um cartaz como era habitual, realizar-se um *powerpoint* com as informações sobre o país.

Para além disso, negociou-se a ementa para o dia do jantar e duas das cuidadoras sugeriram para prato principal tortilha, em vez de, *paella*, pois era uma comida que faziam, algumas vezes, em casa. O Hugo e a Clara também sugeriram algumas bebidas típicas e a sobremesa surgiu também de uma das profissionais já ter experimentado o bolo numa das suas idas a Espanha. Com

base nessa negociação e mostrando fotos às crianças das opções, optou-se por realizar Sangria sem álcool, tortilha e bolo de três *leches*.

Na construção do *powerpoint*, as crianças dividiram-se em grupos para realizar algumas tarefas e negociaram os seus papéis, como costumavam fazer na ação “A curiosidade não matou o gato”. Demonstrando já alguma capacidade de negociação e de resolução de conflitos através do diálogo. Concluíram que o André seria a pessoa que pesquisaria na internet e construiria o *powerpoint*, uma vez que, para esta tarefa, era necessário um certo domínio das TIC. Não obstante, todas as crianças estiveram envolvidas e se dedicaram, tal como a maioria dos profissionais, à organização do jantar.

Uma das voluntárias, perguntou se poderia participar no jantar e esta sugestão foi aceite com algum entusiasmo por parte dos protagonistas.

No dia do jantar e, tal como os anteriores, os profissionais confeccionaram a refeição proposta e, em conjunto, decorou-se o espaço com bandeiras e outros enfeites típicos. No jantar, todos os protagonistas aprovaram a comida e partilharam algumas das informações que haviam recolhido sobre o país e assinalaram no mapa este destino.

Só foi possível realizar-se o balanço desta sessão no dia seguinte e os protagonistas partilharam feedback positivo sobre a mesma: “eu gostei daquilo... tortilha, não é? Era muito boa, os espanhóis sabem comer”(André); “gostei muito, quero outra vez” (Telmo); “foi muito interessante, não custa nada fazer estas coisas diferentes e acho que todos estamos a gostar muito” (cuidadora Luísa); “não fui ao jantar, mas, nos momentos de preparação, conseguimos explorar várias coisas com as crianças e foi bom trabalhar em equipa com elas”(cuidadora Soraia); “eles estiveram muito interessados, correu muito bem e a voluntária gostou muito também” (Téc. Hugo).

Porém, segundo as partilhas de alguns profissionais, no dia do jantar, o trabalho em equipa não foi suficiente e algumas das profissionais sentiram necessidade de abordar esta questão uns com os outros. Esta iniciativa, que visou a resolução do conflito através do diálogo, foi valorizada pelos profissionais envolvidos e estes concluíram que esta poderia ser uma das formas mais adequadas de não amplificar estas situações menos positivas que aconteciam entre eles.

#### **Jantar Temático 4: Inglaterra (5 de maio)**

O país em questão, surgiu pelo desejo de uma das crianças em conhecer o país onde a sua mãe se encontrava. Neste sentido, todos os protagonistas concordaram que poderia ser um país interessante para o próximo jantar temático.

Por conseguinte, com os protagonistas explorou-se as informações mais relevantes sobre a Inglaterra. Fruto desta recolha de informação, numa das refeições com alguns dos protagonistas, surgiu a ideia de, em vez de se realizar um jantar, fazer-se uma pequeno-almoço e um lanche alusivos a esse país nos dias 4 e 5 de maio. Por um lado, alguns protagonistas referiram que gostavam de experimentar o pequeno-almoço inglês por ser tão diferente do nosso: “eles comem ovos? Ovos ao pequeno-almoço e bacon? Nunca comi!” (Raul); “será bom, bacon é bom, eu gosto, mas ao pequeno-almoço?” (Bernardo); “eu acho que pode ser estranho para nós, mas deve ser bom” (cuidadora Beatriz). E, por outro, o “chá das cinco” é uma das características mais conhecidas da Inglaterra e poder-se-ia realizar o mesmo à hora do lanche.

Com base nestas sugestões, construiu-se a seguinte ementa: para o pequeno-almoço: ovos, bacon, pão torrado, salsichas, fiambre e queijo e, para acompanhar, sumo ou água; para o lanche, scones com manteiga e/ou compota de fruta e chá.

Ainda que na maioria dos jantares anteriores, as compras tenham sido realizadas pelas profissionais, para este foi possível fazer com as crianças a lista de compras e ir ao supermercado com estas. No supermercado, à vez, cada criança ficou encarregue de encontrar um ingrediente. Ainda que algumas tenham demonstrado mais dificuldades, foi perceptível um espírito cooperativo entre estas. Os menores demonstraram ter apreciado a tarefa e pediram para repetir esta experiência. Com este exercício foi também possível ir ao encontro de OE como o 3.4 “Desenvolver uma visão mais positiva de si mesmos, dos outros e das diferenças interindividuais” e o OE 3.5 “Refletir e encontrar estratégias mais adequadas e que visem o diálogo enquanto promotor de resolução de problemas”. Do mesmo modo, com a partilha e reflexão deste exercício com as profissionais, pretendeu-se também ir ao encontro do OE 3.1 “Construir uma visão mais positiva acerca do que é ser criança e potenciar uma

maior implicação destas nas tomadas de decisão” e o OE 3.3 “Potenciar mais momentos de cooperação e de entreaajuda entre as crianças”.

No dia 4 de maio realizou-se o pequeno-almoço e, com os protagonistas, foram abordadas algumas questões relativas a esta refeição, apresentou-se a bandeira de Inglaterra e falou-se sobre alguns desportos típicos. Os participantes referiram que tinham gostado do pequeno-almoço, mas que tinham estranhado o facto de comerem aquele tipo de refeição ao pequeno-almoço. Já no dia 5 de maio, fez-se o “chá das cinco” à hora do lanche e partilharam-se elementos sobre a origem desta prática e do facto de ter sido uma princesa portuguesa a torná-la tão conhecida. Falou-se também, devido a um dos comentários do André, sobre as diferenças entre o aspeto dos meios de transporte (em Londres os autocarros são vermelhos e aqui não, entre outros) e alguns dos monumentos mais conhecidos.

Na avaliação final desta sessão, os participantes assinalaram que esta tinha sido prazeroso e referiram que “eu gostei, mas fiquei um pouco mal disposto com o pequeno-almoço” (Sandro); “eu gostei muito, os autocarros são bonitos” (Luana); “eu gostei destes bolinhos (scones), são bons” (Íris); “adorei este país, foi o que mais gostei (...) foi importante para mim” (André); “acho que foi muito pertinente, principalmente para o André não se sentir com medo de ir para um sítio que não conhece” (Téc. Hugo); “aprendemos todos muitas coisas, eu nem sabia aquilo do chá das cinco, foi muito interessante” (Téc. Clara); “continuo a dizer que trabalharmos todos em conjunto tem sido muito bom para todos, as crianças estão a gostar muito também” (cuidadora Luísa); “acho que o trabalho conjunto entre os profissionais tem sido evidente (...) desde o planeamento do jantar até à sua realização” (cuidadora Sofia). Com base nas partilhas e após uma reflexão conjunta, compreende-se que os participantes já validavam transformações associadas aos OE 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 3.1, 3.3, 3.4 e 3.5.

### **Jantar Temático 5: Angola (25 de junho)**

A ideia do jantar alusivo a Angola adveio principalmente de três razões: (a) dois familiares de duas crianças relacionam-se com este país pois: uma delas é oriunda do mesmo e, outra, esteve em Angola durante um grande período; (b) uma cuidadora nasceu e viveu a sua infância nesse país; (c) segundo a maioria

dos elementos da equipa, era pertinente explorar este país pois uma das crianças poderia ter de ir para lá, caso o tribunal decidisse atribuir a guarda da mesma ao seu pai.

Por esta lógica, convidou-se a cuidadora que nasceu em Angola (esta encontrava-se de baixa e com bastantes dificuldades em se deslocar) a participar em todo o processo, mesmo que fosse via internet. Neste sentido, com a colaboração de todos e as pesquisas realizadas, construiu-se um *powerpoint* que englobava aspetos como: a bandeira, a localização, regime político e a língua oficial de Angola; trajes e danças típicas; diferenças entre a região de Luanda e Cabinda; transportes; entre outros.

Quanto à ementa, optou-se por realizar como prato principal a muamba de galinha e a cocada para sobremesa.

No dia 25 de junho realizou-se o jantar temático e a cuidadora Gabriela conseguiu comparecer ao mesmo. Assim, com o apoio de todos, confeccionou-se a refeição e apresentou-se alguns ingredientes que as crianças desconheciam, tais como, a mandioca, os quiabos, entre outras.

Todos os protagonistas referiram ter gostado do jantar e, no mesmo, exploraram o *powerpoint* que haviam criado para a ocasião. Ademais, a cuidadora Gabriela partilhou algumas das suas experiências nesse país e todos a escutaram com atenção e interesse. O feedback de todos os protagonistas foi muito positivo e concluiu-se que, mesmo sendo todos portugueses, todos nós tínhamos características que nos distinguiam por diversas razões (OE 1.1 e OE 3.4).

Após o término das sessões, e com base em **conversas intencionais com os protagonistas**, concluiu-se que a atividade foi pertinente e permitiu potenciar a entreaajuda nas diferentes dimensões: crianças-crianças, profissionais-profissionais e profissionais-crianças (OE 1.1, 1.3, 1.4, 3.1, 3.3 e 3.4). Através das devoluções, foi também identificado por alguns profissionais que as sessões permitiram criar oportunidades de se desenvolver estratégias mais adequadas, quer para as tomadas de decisão, quer para a resolução de conflitos (OE 1.2 e 3.5) . Para além dos aspetos associadas aos objetivos gerais e específicos, de acordo com alguns profissionais e crianças, as sessões foram também importantes para estimulação da curiosidade e aprendizagem das crianças, reconheceu-se a reflexão entre profissionais sobre algumas práticas

educativas dos profissionais com as crianças (2.3) (e.g. conversavam entre si para evitar práticas educativas contraditórias, questionando os elementos sobre a forma como cada um estava a interagir e a organizar os jantares com as crianças, etc.) e, o trabalho colaborativo entre profissionais-crianças, também permitiu ir ao encontro da transmissão de regras e limites claros às crianças (2.4).

Derivado desta avaliação final, em reunião com os protagonistas, foi expressa a vontade destes jantares temáticos terem continuação. Neste sentido, os protagonistas construíram uma tabela com a calendarização dos próximos jantares e selecionaram os países correspondentes a cada mês:

Quadro 11

Calendarização dos próximos jantares temáticos

Mês	País
Julho de 2019	Rússia
Agosto de 2019	Austrália
Setembro de 2019	Noruega
Outubro de 2019	França
Novembro de 2019	Polónia
Dezembro de 2019	-----
Janeiro de 2020	Israel

## APÊNDICE K: ATIVIDADE PLANEADA PARA O 4.º ENCONTRO DA AÇÃO 1 – “ENCONTRA A MINHA ESSÊNCIA”

Esta atividade fora planeada para ser realizada na sessão de dia 20 de maio, porém os protagonistas preferiam explorar outras questões que se apresentavam como igualmente relevantes. Neste sentido, e uma vez que estes são participantes e coautores de todo o projeto, esta atividade não foi realizada.

Na atividade chamada de “encontra a minha essência” haveria duas caixas com papéis: uma continha os títulos de livros e outra continha os prefácios desses mesmos livros. O objetivo seria, num primeiro momento e através do trabalho em equipa, descobrir a correspondência dos papéis presentes em cada caixa. Para além disso, uma vez que cada elemento havia referido gostar de diferentes tipos de livro (uma referiu gostar mais de policiais, outras de romances, outra de fantasia, etc.), os livros escolhidos também contemplavam esses gostos.

Neste momento, seria interessante observar e compreender a dinâmica de grupo que iriam adotar e se, efetivamente, trabalhariam em equipa para conseguirem cumprir a tarefa com sucesso. Ademais, perceber-se-ia se os protagonistas iriam identificar e valorizar as competências de cada elemento para este exercício, isto é, se, ao identificar o estilo do livro, iriam pedir opinião à pessoa que referiu gostar mais desse mesmo estilo e utilizar os seus conhecimentos para fazer a correspondência assertada.

Num segundo momento, perguntar-se-ia às protagonistas se algum dos livros lhes era conhecido pois, muitos deles, tinham sido enumerados pelas mesmas nas sessões anteriores e se conseguiam atribuí-los à pessoa que os referenciou.

Num momento final, planeava-se realizar uma reflexão sobre a forma como cada protagonista tinha vivenciada a atividade e qual fora o seu papel nesta. Por outro lado, pretendia-se que as protagonistas avaliassem a forma como tinham realizado, enquanto grupo, o exercício e se haviam compreendido que, sem o apoio colaborativo de todos, não a iriam conseguir terminar. Paralelamente a esta reflexão, ambicionava-se que as protagonistas fizessem a articulação desta vivência com a importância do trabalho em equipa no seu contexto laboral.

## APÊNDICE L: TABELA DE DÚVIDAS E QUESTÕES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A seguinte tabela foi elaborada através das conversas intencionais (individuais e em grupo) com os protagonistas, de reuniões com a DT e da observação participante. Tinha como objetivo potenciar o debate e reflexão sobre dúvidas e práticas, mas sem a identificação de quem tinha sugerido cada aspeto. A sua organização foi planeada com todos, no sentido de desconstruir cada dúvida (ponto referente aos exemplos e da explicação), mas também de potenciar estratégias e práticas mais positivas perante esses desafios. A tabela também serviu para recolher e salientar os aspetos mais importantes para o encontro referente a formação, tendo-se resumido a mesma nos seguintes aspetos:

- Reforçar a importância dos princípios orientadores nas práticas diárias. A coerência e consistência das práticas (ex: atuações diferentes perante a mesma situação, “umas deixam outras não”)
- A maior ou menor empatia/preferência na relação do adulto com a criança e a interferência directa nas práticas educativas.
- Gestão emocional da equipa - proteger as crianças dos conflitos interpessoais dos elementos da equipa (conversas discordantes, opiniões contrárias, comentários sobre o serviço....)
- Implicações da forma de comunicar dos adultos (verbal /não verbal) directa ou indirectamente com as crianças e adultos no comportamento das crianças.
- Importância de não personalizar (esfera profissional é diferente da esfera pessoal) em caso de conflitos com crianças ou familiares.

- Ajustamento de práticas educativas em função das especificidades das crianças acolhidas.

Quadro 12

Tabela de dúvidas e questões nas práticas educativas

EXEMPLOS	EXPLICAÇÃO	POSSÍVEIS RESPOSTAS
<p>Menor responde: “MAS A X DEIXA!”</p>	<p>Existe uma regra base para uma determinada situação, sintam-se confiantes em demonstrar à criança de que a outra colaboradora também tem conhecimento dessa regra.</p> <p>Em caso de dúvida, pode conversar calmamente com a colaboradora e, em conjunto, reflitam sobre a situação que ocorreu.</p> <p>Lembre-se que a dialogar é que as pessoas se entendem e, se não disser nada, pode-se criar uma ideia errada do outro.</p>	<p>A X sabe que a regra é (...), se efetivamente esta deixou fazer isso, foi uma exceção. Agora, como te estou a dizer, vais fazer (...) porque é esta a regra.</p>

<p>Conflito entre tarefas domésticas e crianças.</p>	<p>As crianças são sempre o interesse primordial da “Eu, criança”. Se alguma criança se encontra a necessitar de si, não hesite em apoiá-la. No trabalho em conjunto, torna-se essencial que exista uma cooperação entre colaboradoras e, assim sendo, a outra pessoa assumirá (dentro dos possíveis) as restantes tarefas. Mas não se esqueça de avisar que se ausentará por um tempo.</p>	<p>“X preciso de estar aqui um pouco com a Y”</p>
<p>Uma colaboradora faz algo de que eu não gosto ou não concordo</p>	<p>Espera um momento mais tranquilo do turno e converse com a colaboradora sobre o assunto.</p> <p>De forma humilde, calma e honesta esclareça o seu ponto de vista e ouça com a atenção a perspectiva da outra pessoa.</p>	<p>“Olha X, há bocado aconteceu y, não sei se foi bem esta a tua intenção mas acho que (...justificação..)</p> <p>Não sei se também fiz algo que te incomodou, mas se sim também queria que te sentisses à vontade para partilhares comigo.”</p>

	Assuntos mal resolvidos podem criar um ambiente de trabalho menos adequado e positivo para si e para os demais.	
Sente que a outra colaboradora não se está a dedicar às funções como você  (mexer constantemente no telemóvel, entre outros)	Por vezes, o que para nós parece óbvio, para a outra pessoa não é. É importante não esperar apenas que a outra pessoa tome a iniciativa de mudar de comportamento pois essa espera poderá agravar o seu próprio incómodo e desconforto.  Fale abertamente sobre a situação exclusivamente com a pessoa em questão e, se a mudança se justificar, dê tempo para que a pessoa se ajuste a esta sugestão.	“X senti-me pouco apoiada com as tarefas de turno, talvez seja melhor arranjarmos outra estratégia para nos organizarmos numa próxima vez. O que achas?”
Sente que a outra colaboradora está com alguma dificuldade ou insegurança	Se sentir que a pessoa está à vontade para abordar o assunto consigo, crie condições para que essa partilha seja	“Não te preocupes, eu normalmente quando me sinto assim faço X e, nesse exemplo em

	<p>realizada e tente ao máximo criar empatia na situação. Todos nós teremos dificuldades em algumas situações e pode ser relevante passar essa mensagem à pessoa com o constrangimento. Em conversa com a pessoa, exemplifique (se possível) a situação e como a realiza. Dê outros exemplos práticos e assegure à pessoa que estará disponível para a apoiar quando necessário, pois isso facilita o trabalho de ambas. Após ultrapassado o constrangimento da colega, reforce positivamente a sua coragem na partilha da dificuldade e na forma como esta deu a volta à situação.</p> <p>Se achar que a pessoa não está pronta para abordar o assunto, tente auxiliá-la ao máximo na tarefa em que acredita</p>	<p>específico, costume fazer Y. Não sei se será a melhor maneira ou a forma que te vais sentir mais à vontade, mas experimenta. Sabes que se algo correr menos bem, eu vou estar aqui para te ajudar. O trabalho está a ser orientado por ambos, por isso é normal que cada uma sinta mais dificuldade em algumas coisas. Se não, para quê que existiam duas pessoas por turno?”</p> <p>“Sabes acho que foste muito corajosa em ter partilhado essa tua insegurança comigo, agradeço-te a confiança e não te preocupes que fica entre nós. E foi positivo termos conseguido isto juntas.”</p>
--	---	---

	<p>que esta pode estar a ter dificuldade. Pode ainda, se se sentir à vontade, ser o primeiro a dizer que tem mais dificuldade em X pois isso pode criar as condições necessárias para a outra pessoa se sentir segura para abordar os seus próprios constrangimentos.</p> <p>Caso não consiga também responder à dificuldade ou não saiba como atuar, pode sempre realizar a questão à diretora ou a outro membro da equipa (caso se sinta confortável com alguém específico)</p>	<p>“X podes me ajudar numa coisa? Tenho uma dúvida sobre uma questão e não estou a conseguir contorná-la sozinha. Achas que posso tentar resolvê-la contigo?”</p> <p>“Olha boa questão, eu também não sei como faria e não te quero induzir em erro. Achas que podemos colocar esta nossa questão à Y?”</p>
<p>Sente que o seu aborrecimento com uma criança está a exceder os limites</p>	<p>É normal que, às vezes, nos sintamos mais irritáveis ou mais sensíveis, mas é importante não passar este sentimento para a criança. Uma das soluções pode ser pedir ajuda à colega de turno, tendo</p>	<p>(sem a presença da criança) “X achas que me podes ajudar nesta situação? Já não estou a conseguir manter um registo</p>

	<p>o cuidado de que a criança não entenda o porquê de estar a passar a situação. Para além disso, por vezes, ser retirado um dos elementos do conflito, pode ajudar a acalmar a situação e reduzir o ciclo criado na discussão.</p> <p>Outra solução pode ser tentar outra estratégia pois a que está a utilizar poderá estar a trazer frustração a ambos. Mudar o tom de voz, fazer uma pausa, entre outros pode ajudar a evitar que a situação se descontrole.</p>	<p>adequado e talvez seja mais fácil se intervires pff”</p> <p>(com a presença da criança)  “Olha eu e a X vamos falar sobre o que aconteceu. Nota-se que não estás a entender o que te digo, mas depois, quando te acalmares, vamos voltar a conversar sobre isto”.</p> <p>“Não me está a ouvir, enquanto não te acalmares, não falamos”</p> <p>“Não vou continuar neste tipo de conversa, eu estou-te a dizer que tens de X porque é regra e é para teu bem” (explicando o porquê)</p>

<p>Sente que existe uma determinada pessoa (elemento da equipa ou criança) que não sente tanta empatia e que isso poderá ter impacto na sua prática</p>	<p>Conversar com outra pessoa sobre este sentimento pode auxiliar na desconstrução desta situação. Contudo, deve salvaguardar que o teor da conversa não terá como fim a crítica simples ou julgamentos do outro. Este tipo de conversas só aumentarão a sua antipatia e a distância entre si e o outro elemento. Neste sentido, esta conversa com um terceiro deverá ter como objetivo a exploração do SEU sentimento e nas coisas que na SUA opinião alimentam esta situação. Deve encarar esta situação, como um obstáculo seu pois só assim estará verdadeiramente predisposta a ultrapassar a situação. Quando possível, até pode ser mais construtivo, se omitir o nome da pessoa em questão.</p>	<p>“Olha sinto que estou com um problema pois não estou a conseguir fazer um trabalho adequado com uma pessoa. Talvez esteja a ser demasiado exigente com essa pessoa ou não a tenha compreendido bem, mas sinto que não estou a conseguir ultrapassar a questão Y porque, na minha ótica, (...)”</p>
---	---	---

	<p>Se não se sentir à vontade para abordar o assunto, pode tentar também refletir sobre o porquê e quando começou a sentir este tipo de sentimentos. Para além disso, pode ser relevante ter a consciência de que, no contexto em evidência, não necessita de criar relações de amizade com todos os colaboradores. Apenas se deve certificar que a relação é adequada para as tarefas laborais e conjuntas que têm de realizar enquanto equipa.</p> <p>Ainda, por vezes, criamos conceções erróneas dos outros e se, estivéssemos dispostos a tentar ouvir o outro, poderia ser que essa perspetiva se altere.</p>	
<p>Acha que outro colaborador demonstra que existe uma</p>	<p>Sem julgamentos ou acusações, tente entender qual o ponto de vista do outro</p>	<p>“gostaria de falar contigo X mas não quero que leves a mal o que</p>

<p>determinada pessoa (elemento da equipa ou criança) que não sente tanta empatia e que isso poderá ter impacto na prática do mesmo</p>	<p>elemento. Se esta perceção se verificar, explique com calma que esse sentimento está a ser passado para o exterior e que pode ter impacto na criança.</p> <p>Demonstrar-se disponível para ouvir e entender verdadeiramente a dificuldade da outra pessoa pode ajudar essa pessoa a desconstruir a ideia criada. Dar estratégias para ultrapassar a questão também pode ser uma ajuda para a colaboradora.</p> <p>Por fim, valorize o momento de reflexão que a pessoa se dispôs a ter consigo</p>	<p>te vou dizer, pois não é essa a minha intenção. Tu sentes que com Y tens menos paciência ou te sentes mais afastada ultimamente?”</p> <p>“Eu acho que és uma profissional muito competente e não acho que isto te retire valor. Aliás, até acho que teres consciência desta situação demonstra que não queres que esta perpetue. “</p> <p>“eu entendo o que dizes e sei que é difícil toda esta situação. Mas quero que saibas que podes falar comigo pois não tenho interesse nenhum em te julgar. Vamos conversar sobre isso e descobrir</p>
---	---	---

		uma estratégia para que não te sintas assim “
Um outro colaborador contou um episódio seu menos adequado a um elemento da direção/gestão, sem abordar primeiramente o assunto consigo	<p>Este não é o procedimento mais adequado e é natural que se sinta desconfortável com a situação. Contudo, tente compreender o que levou o seu colega de trabalho a tomar esta atitude e o episódio exposto. Tente não conduzir a situação como um ataque pessoal ou como um ataque à sua competência profissional. Momentos menos positivos acontecem a todos os elementos, mas o importante é a nossa capacidade de refletir e aprender com eles.</p> <p>Para além disso, num momento mais oportuno e calmo, converse com a colega sobre o sucedido e explique como isso a fez sentir-se. Com certeza descobrirá que a intenção da colaboradora não era</p>	<p>“X, sei que não foi com más intenções que contaste aquela situação e compreendo a tua perspetiva sobre a mesma. Apenas gostava que tivesses falado comigo sobre ela primeiro pois poderia ter corrigido e entendido melhor. Mas achas que podemos falar agora melhor sobre isso?”</p>

	prejudicá-la e, juntas, reflitam sobre o papel crucial da comunicação e transparência no trabalho em equipa	
Sente-se física ou psicologicamente cansada	<p>É importante que compreenda que esta situação poderá ter impacto no trabalho de equipa. Neste sentido, é importante ser transparente com a pessoa que se encontra a trabalhar consigo e evitará que a pessoa retire uma conclusão menos adequada da situação.</p> <p>Não precisa de abordar assuntos ou razões pessoais para a situação, apenas explique que não se encontra tão bem como o habitual, mas que fará um esforço para que isso não se transmita no trabalho.</p>	<p>“X, desculpa, mas hoje não me estou a sentir a 100%. Vou tentar ao máximo que isso não tenha impacto no nosso turno, mas peço-te que, se acontecer, me ajudes e que converses comigo sobre isso. Agradeço a tua compreensão.”</p>

## APÊNDICE M: “JUNTOS CONSTRUÍMOS OS MEUS DIREITOS”

Numa fase ainda de integração no contexto e de construção de uma relação de confiança, compreendeu-se que as crianças, os seus pais e os alguns profissionais não tinham conhecimento sobre os direitos das crianças e que associavam muito mais rapidamente o dia 20 de novembro ao “dia do pijama”.

Por esta via, no dia 20 de novembro de 2018 foi realizada com as crianças, os seus familiares e as profissionais a comemoração do dia internacional dos direitos das crianças. Assim, em conjunto com os estagiários da “Eu, criança”, realizou-se um puzzle com as imagens de cada direito e, à parte, elaborou-se em cartolina o nome dos direitos.

Neste sentido, num primeiro momento, foi pedido aos participantes (crianças, profissionais e familiares) que se organizassem em dois grupos distintos. Após isso, teriam de construir em conjunto o puzzle e tentar compreender o que cada desenho representava.

Depois dessa partilha, foram entregues as cartolinas com os nomes de cada direito e foi pedido que fizessem a correspondência entre os desenhos e esses nomes. No final, em conjunto com os dois grupos, refletiu-se sobre a importância de cada direito, quais os aspetos diários que se poderia realizar para os salvaguardar e o papel de cada elemento nesse processo (criança, profissional e familiar).

Em tom de conclusão, na realização da atividade, todos os participantes demonstraram-se disponíveis para se envolver na mesma e para refletir sobre os aspetos supracitados. Contudo, compreendeu-se que os profissionais se sentiam menos responsáveis pela garantia dos direitos das crianças, atribuindo esse compromisso mais aos familiares. Já os familiares, ainda que se considerassem comprometidos com os direitos das crianças, demonstraram desconhecer alguns deles e, por várias vezes, referiram que enquanto a criança estivesse institucionalizada não poderiam garantir os mesmos. Na perspetiva das crianças, a atividade foi interessante e gostaram de a realizar com todos os envolvidos, mas sobre os seus direitos não quiseram partilhar nada.



*Figura 5 início da construção do puzzle*



*Figura 6 As crianças a realizaram, em conjunto com os pais e profissionais o puzzle*



*Figura 7 Após a conclusão do puzzle e da reflexão de cada direito, associaram o nome do direito a cada imagem*



*Figura 8 Puzzle terminado pelos protagonistas*

## APÊNDICE N: CONVERSAS DESENVOLVIDAS DEPOIS DAS AÇÕES

Após o término das ações e através de conversas intencionais desenvolvidas com as profissionais, compreendeu-se que, face ao cansaço sentido pelas cuidadoras, alguns protagonistas tiveram a iniciativa de debater com a diretora técnica algumas questões associadas aos seus horários e tarefas (OE 1.3). Pelo feedback desses elementos, compreendeu-se que conseguiram negociar algumas alterações e que, nesse momento, já se sentiam mais tranquilas perante essas questões (relacionado com o OE 2.5).

Reconheceram ainda que, mais uma vez, tinham verificado que o diálogo era a melhor estratégia para a resolução destes problemas e que se sentiram compreendidas pela diretora técnica (OE 1.2 e OE 1.4.). Uma das cuidadoras concluiu ainda que “pensamos naquilo que construímos até aqui e percebemos que íamos novamente colocar em risco a nossa atuação e as nossas relações se não falássemos sobre estas preocupações. (...) provavelmente, se não o tivéssemos feito, iríamos explodir novamente umas com as outras com o cansaço e isso não era bom para ninguém” e “debater ideias, dizer o que conseguimos e não conseguimos fazer, o que concordamos e não concordamos, é melhor do que guardar para nós e remoer em tudo”(OE 1.2, 1.3, 1.4, 1.5 e 2.2).

Ademais, referiram que continuação dos convívios permitia que estas refletissem as questões em grupo, que esclarecessem algumas ideias e sentimentos, antes de abordar as questões com a diretora (OE 1.1, 1.3 e 1.4). A cuidadora Sofia também tem comparecido nesses convívios e referiu já confiar em alguns elementos para a partilha de receios e dúvidas. Assim, concluíram que, ainda que nem tudo estivesse da forma como gostariam, continuavam a dar passos importantes na direção desejada (OG1 e OG2).

Já as crianças referiram estar animadas com as atividades que iriam realizar nas férias de verão e que duas crianças do projeto já haviam saído da instituição. Ainda que se demonstrassem tristes e com saudades de ambas as crianças, referiam que foi bom as ter conhecido e terem criado relações fortes com estas (OE 3.4). Assim, ao contrário do que referiam anteriormente, não consideravam que estas ligações eram inúteis ou que isso demonstrava que os menores não queriam sair da instituição, em vez disso, recordavam bons momentos passados com estes.

## APÊNDICE O: NOTAS DE CAMPO DA AVALIAÇÃO DO PRODUTO

Neste Apêndice, incluem-se informações (discursos recolhidos e dados obtidos por observação) completam o capítulo 6 – Avaliação de Produto.

**OE 1.1:** Na avaliação, a cuidadora Sofia salientou também as conversas individuais e a forma como se foi sentido mais à vontade nas suas partilhas. Já as outras profissionais realçaram que, o facto da ação “o que a leitura uniu, os conflitos não separam” ter potenciado a partilha de experiências e o auto e heteroconhecimento, também tinha permitido transformar certas visões e ideias preconcebidas sobre os outros e vice-versa. Para além disso, considera-se que, na ação 4 “a nossa realidade e o nosso mundo”, através da construção e abertura das cartas da atividade “Carta ao amigo” e do trabalho em equipa realizado para a atividade “Jantares temáticos: conhecendo o que rodeia”, foram criadas oportunidades para refletirem e valorizarem as competências que cada indivíduo tinha e que poderia contribuir para o dia-a-dia (correspondendo aos indicadores de avaliação do OE1.1). Contudo, alguns dos profissionais referiram também que o facto de ter havido dois elementos que não escreveram as cartas, foi um momento contraproducente deste objetivo específico. Em geral, as profissionais partilharam que os comentários negativos tinham diminuído e proferiram que “sinto-me mais confiante, já falo com algumas pessoas sobre assuntos mais pessoais e dúvidas, acho que já confio mais” (cuidadora Sofia) ; “acho que não somos tão negativas, o ambiente está menos pesado” (cuidadora Tânia) e “não está tudo, tudo bem mas já está bem melhor. Os convívios têm ajudado”.

**OE 1.2:** “foi imprescindível o diálogo entre nós, principalmente na preparação de cada jantar” (cuidadora Beatriz), “até porque era uma coisa que saía totalmente da rotina e isso criava alguma tensão claro, mas também nos fez trabalhar muito a comunicação entre nós, por isso, sim acho que conseguimos alcançar este objetivo” (cuidadora Rita).

**OE 1.3:** Na avaliação grupal deste OE, as profissionais recordaram algumas das mudanças que tinham notado durante a Ação 4: “na construção das cartas também senti que houve trabalho em equipa, dividimo-nos para ajudar as crianças e, com o envolvimento de todas, é que conseguimos o sucesso do dia 14” (cuidadora Beatriz); “eu também considero que houve muito trabalho de equipa em ambas (as atividades), acho mesmo que uniu as pessoas” (Téc. Laura) e “à exceção de um dos jantares, senti sempre que trabalhamos em equipa, enquanto umas faziam umas coisas, as outras faziam outras. Até as crianças (...)” (cuidadora Luísa).

**OE 3.2:** “eu acho que foi, eu sinto-me mais capaz de o fazer e percebo mais a importância desta tradução agora. A forma como eu observei e participei na vossa interação, fez-me estar mais atenta a certos sinais, principalmente com a ação do desenho do corpo (sessões da ação “o que vejo em mim, em ti e em nós”) (cuidadora Luísa); “eu acho que foi, mesmo eles já tentam refletir mais sobre o que estão a sentir, por exemplo, com a Íris e o Raul noto uma grande diferença. E a importância de respeitar o seu espaço e vontade para a partilha. Acho que também fez diferença” (Téc. Laura); “as regras que se definiu nesta e a forma como eles as entenderam também ajudou neste ponto. Lembras-te daquilo do Bernardo sobre a Laura (sessão 2)? Acho que diz muito. Acho que eles entenderam que, para além de estarem uns para os outros, nós também cá estamos para os ajudar nestas questões” (cuidadora Sofia); “eu acho que não foi bem com estas atividades, acho que foi mais com a nossa da formação, dos jantares temáticos e da carta que fizemos, acho que nessas foi mais evidente” (cuidadora Rita); “eu concordo com a Rita, acho mais direto nessas 3 do que nestas”.

**OE 3.4:** Quanto à ação “o que vejo em mim, em ti e em nós”, esta permitiu um acompanhamento mais individual com as crianças e centrar-se em questões mais individuais e pessoais, mas que influenciam as relações interpessoais. Ademais, a 5.<sup>a</sup> sessão e a última (exposição) permitiram trabalhar essas questões em grupo e, em conjunto, construir uma nova forma de compreender as suas características e as diferenças interpessoais. Já a ação “a curiosidade não

matou o gato” possibilitou incidir sobre a forma como as crianças comunicavam e abordavam essas diferenças perante situações de conflito e tomadas de decisão (agressões, desvalorização do outro, entre outros). Permitiu, também, trabalhar a visão que estes tinham sobre o grupo e sobre o seu papel no grupo, isto é, ao validar-se enquanto ser capaz e competente não sentiam tanta necessidade de desvalorizar o outro ou se sentirem inseguros nesta relação (ISS, 2006). Na atividade “carta ao amigo” da ação 4, conseguiram, na altura da construção das cartas, salientar aspetos positivos e diferenças sobre os outros e identificar aprendizagens e momentos relevantes que tinham vivenciado juntos. A receção das cartas permitiu que estes se sentissem valorizados e que reconheceram qualidades sobre si. Quanto aos jantares temáticos, as crianças realçaram aspetos que tinham aprendido uns sobre os outros e os profissionais sublinharam ainda que o espírito de entreaajuda que vivenciaram nessa atividade, também tinha potenciado uma visão mais positiva das crianças entre si e enquanto grupo.

**OE 3.5:** Segundo a perspetiva dos protagonistas, a atividade da “carta ao amigo” permitiu que as crianças tivessem um espaço de reflexão e conseguissem abordar os assuntos (conflitos, o que gostam e não gostam, etc.) de forma mais transparente e refletida. A cuidadora Luísa concluiu ainda que “o facto de se terem demonstrado disponíveis para dialogar e para falar sobre os seus sentimentos já foi uma conquista grande”.

## APÊNDICE P: NOME DO PROJETO

Em conversas individuais e em grupo com os protagonistas do projeto, teve-se a intenção de compreender qual seria o nome mais adequado e que resumisse todo o processo coconstruído. Na ótica de Stephanou (2003), a “escolha do título também merece atenção: ele será um elemento importante para o reconhecimento do projeto junto aos grupos sociais envolvidos. Sendo assim, é interessante que o projeto tenha um título sugestivo e com significado para a população envolvida (...)” (p.48).

Neste sentido, com as crianças surgiram ideias associadas ao conceito de grupo, ao espírito de entreajuda e ideias como a do André: “sermos mais fortes juntos”. Obteve-se também comentários associados à “magia”, ao “poder” e à amizade, sendo o seu processo várias vezes associado a “super-heróis”, vencer as dificuldades e a “conquistar o mundo”. Já as profissionais, ainda que concordassem na relevância desta vertente grupal, acrescentaram também o facto de terem compreendido este processo como promotor de transformações individuais, a importância da automotivação e do empenho de cada pessoa rumo a algo que era comum: as mudanças desejadas.

Numa tentativa de unir ambas as ideias surgiram títulos como: “Nós conseguimos”, “Eu mudo, tu mudas, nós mudamos”, “a nossa união” e, um dos mais votados, “Se eu participo, consigo alcançar mudanças, mas, se todos participarmos, conseguimos alcançar tudo”. Contudo, ainda que se quisesse manter a essência dessa ideia, concluiu-se que, se se optasse pela última sugestão, o título seria demasiado grande e complexo. Assim, após alguma ponderação, surgiu o título: “Sozinho transformo a minha realidade, juntos transformamos o mundo” pois, para além de englobar as ideias sugeridas pelas profissionais, também reporta à ideia de “poder”, de algo “mágico” e estilo “super-herói” que as crianças desejavam. Para além disso, concluiu-se que este transparecia o facto de ainda existirem questões para se trabalhar, de que este processo cooperativo não se esgotara e que ainda seria necessário na “Eu, criança”.