



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO SOCIAL, DESENVOLVIMENTO
E DINÂMICAS LOCAIS

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

LITERACIA EMOCIONAL: UM PROJETO DE
INTERVENÇÃO NUMA INSTITUIÇÃO DE
ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS/JOVENS COM
NEE

Ana da Conceição dos Santos Pereira

Junho de 2017

MESTRADO EM EDUCAÇÃO SOCIAL, DESENVOLVIMENTO
E DINÂMICAS LOCAIS

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

LITERACIA EMOCIONAL: UM PROJETO DE INTERVENÇÃO
NUMA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO DE
CRIANÇAS/JOVENS COM NEE

Ana da Conceição dos Santos Pereira

Relatório de Estágio para obtenção do grau de
Mestre em Educação Social, Desenvolvimento e
Dinâmicas Locais, orientado pela Professora
Doutora Maria Filomena Gaspar.

Junho de 2017

Dedicatória

Dedico este trabalho em memória do meu querido Pai que partiu, mas que estará sempre presente na minha memória. Apesar da tenra idade em que o perdi, tenho sempre na lembrança o quanto ele sempre me mostrou que nunca se deve desistir dos nossos sonhos, nem desanimar perante as adversidades da vida.

À minha mãe e irmão que me mostraram sempre que eu era capaz e que me deram todo o apoio e compreensão para a continuação do meu percurso académico.

Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Maria Filomena Gaspar por toda a paciência demonstrada comigo, pelo encorajamento e por todo o apoio na condução e orientação deste trabalho. À Dra. Susana Carinhas, por todo o apoio, por me ter acolhido de uma forma genuína, por tudo que me ensinou e, principalmente, por me ter feito acreditar em mim. Obrigada mesmo por tudo. Sem si, inevitavelmente, não seria a mesma coisa.

Um importante reconhecimento à minha Mãe Helena, por me puxar para cima quando mais precisei. Obrigada por estares sempre presente ao longo de todo o meu percurso académico e também por me fazeres acreditar que era capaz. Tudo o que hoje sou, devo-o a ti e, sem dúvida, que és a minha âncora, esteja em que porto estiver.

Às minhas amigas pela paciência demonstrada e por todo o apoio. Um obrigado especial à Sarah Ferreira.

Este relatório traduz-se num caminho que comporta uma série de anseios, preocupações e desafios. O resultado deste trabalho é fruto de contributos múltiplos, sem os quais a sua realização se tornaria quase impossível. Obrigada a todos os que tornaram isto possível. Obrigada pela oportunidade que me deram. Um obrigado especial aos meus “meninos” que vão ocupar sempre um lugar especial no meu coração. Obrigada a todos os monitores e a todos os profissionais com que me pude cruzar. Foram realmente incríveis.

Resumo

O presente relatório descreve um projeto de intervenção numa instituição de acolhimento de crianças/jovens com necessidades educativas especiais, organizado em 3 atividades principais e em que trabalhamos com dois públicos-alvo diferentes: as crianças/jovens e os monitores/colaboradores da instituição.

Realizámos o acompanhamento de crianças/jovens em contexto de Sala de Estudo, tendo como objetivos proporcionar um ambiente calmo e orientado para a realização de trabalhos escolares e possibilitar a avaliação e acompanhamento individual pontual das crianças e jovens, ao nível do comportamento e da gestão das emoções, através de uma postura pró-ativa e participativa da educadora social estagiária. Implementámos um outro projeto planeado para intervir junto do grupo de colaboradores, promovendo as suas competências enquanto elementos substitutos da família de origem destas crianças e jovens, designadamente competências parentais, relacionais e de regulação emocional, recorrendo ao Programa Anos Incríveis e ao Programa Parentalidade Sábia. Realizámos ainda uma terceira atividade, que designámos uma “Caixa das Ideias”, que teve como objetivo fundamental proporcionar um espaço próprio destinado aos colaboradores, onde estes pudessem deixar mensagens anónimas com sugestões de melhoria, opiniões sobre o funcionamento do Lar de Apoio, dúvidas sobre algo específico ou efetuar um elogio. Desta forma, pretendia-se, por um lado, a partilha de ideias e, por outro, reconhecer o papel ativo e participativo de cada colaborador, valorizando as suas opiniões.

Considerando os resultados obtidos, podemos afirmar que as atividades e estratégias contribuíram para as mudanças que nos propúnhamos promover. Porém, a dimensão reduzida da amostra e inexistência de um grupo de controlo e de outras estratégias de controlo de variáveis influentes, obrigam a que se leiam esses resultados de forma contextual, sem generalização, convidando à realização de mais estudos sobre projetos de intervenção deste tipo desenvolvidos em contexto institucional.

Palavras-chave: Institucionalização; educação emocional; NEE; crianças/jovens.

Abstract

This report describes a project of intervention at an institution for children with special educational needs. The report is organized by the three main activities, in which we have worked with two different target audiences: the children and adolescents, as well as the monitors/collaborators of the institution.

In the first activity we monitored the children in the study room context. Our purpose was to provide the group with a calm environment in order to facilitate the school tasks and homework and also to give the possibility to evaluate the individual and specific monitoring of the children, in terms of behavior and emotional management. This was done through a pro-active and a participative attitude of the social educator trainee. We also developed a project planned to intervene with a group of collaborators, trying to promote their competences while acting as real family members of those children. Our aim was to develop parental skills, relational and emotional control, using the activities provided by the television programmes “Anos Incríveis” and “Parentalidade Sábia”. With the third activity, named the “Box of ideas”, it was our purpose to create a personal space for collaborators, where they could leave anonymous messages with suggestions and opinions about the way the institution works, doubts or any other queries they might want to express themselves about. On one hand this allowed sharing of ideas and, on the other this recognized the active and participative role of each collaborator, thus valuing their opinions.

Regarding the results of this internship, we can say that all the activities and strategies implemented have contributed to the changes we wished to make. However, the small size of the sample and the fact that we didn't had a control group make these results very specific to the context where they happened, which cannot, thus, be generalized. Therefore, more studies are needed in the this field of intervention projects in institutional contexts.

Key-words: Institutionalization, emotional education, Special Education Needs, children/adolescents.

Abreviaturas (siglas e acrónimos)

ATL (Atividades de Tempos Livres)

ARCIL (Associação para Recuperação de Cidadãos Inadaptados da Lousã)

CAT (Centro de Acolhimento Temporário)

CAO (Centro de Atividades Ocupacionais)

CDC (Convenção sobre os Direitos da Criança)

EQUASS (European Quality in Social Services)

IPSS (Instituto Privado de Solidariedade Social)

IUP (Instituição de Utilidade Pública)

ICCPR (Inventário de Comportamentos da Criança para Professores)

GPS (Gerar Percursos Sociais)

LA (Lar de Apoio)

NEE (Necessidades Educativas Especiais)

SAD (Serviço de Apoio ao Domicílio)

TRF (Teacher Report Form)

Índice

Introdução	9
PARTE I – Enquadramento institucional e conceitual	11
Capítulo 1. Caracterização da instituição	11
Capítulo 2. O papel do educador social	13
Capítulo 3. Institucionalização em Portugal	15
Capítulo 4. Necessidades educativas especiais	20
Capítulo 5. Educação emocional	22
PARTE II – O projeto de estágio	26
Capítulo 6. Descrição do projeto	26
6.1 Enquadramento	26
6.2 Objetivos do estágio	27
6.3 Atividades desenvolvidas	28
6.3.1 Sala de estudo	28
6.3.2 Projeto de literacia emocional	30
6.3.3 Caixa de ideias	32
6.3.4 Atividades complementares	33
6.4 Metodologia	35
6.4.1 Público-alvo/amostra	36
6.4.2 Instrumentos de recolha de dados	37
6.4.3 Análise estatística	42
6.5 Análise e discussão dos resultados	42
6.5.1 Descrição da amostra	42
6.5.2 Sala de estudo	44
6.5.3 Literacia emocional	58
6.5.4 Caixa de ideias	60
Conclusões	64
Referências bibliográficas	66

Introdução

Uma coisa tão simples, quanto o bater das asas de uma borboleta, pode causar um tufão do outro lado do mundo.

Efeito Borboleta, 2004

O presente relatório enquadra, relata e avalia o estágio desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais.

O estágio ocorreu entre o início de outubro de 2016 e fim de maio de 2017, sendo que o primeiro contacto foi feito em junho de 2016 com o intuito de conhecer melhor a instituição e averiguar qual a sua disponibilidade para receberem este estágio curricular em Educação Social.

O estágio foi realizado na Associação para Recuperação de Cidadãos Inadaptados da Lousã (ARCIL). Escolhemos esta instituição porque uma entre as inúmeras respostas da ARCIL é o Lar de Apoio “Casa das Cores”, um contexto institucional, mas com a particularidade de só acolher crianças/jovens com necessidades educativas especiais, facto que nos suscitou ainda mais interesse pelas suas particularidades.

O presente relatório de estágio começa com o devido enquadramento concetual, onde apresentamos os conceitos fundamentais para a compreensão do projeto. O Enquadramento concetual encontra-se organizado em 5 Capítulos, designadamente: no Capítulo 1, realizamos a apresentação e caracterização da instituição de acolhimento do estágio; no Capítulo 2, referimo-nos ao papel do educador social, considerando a sua evolução histórica e especificamente o papel do educador social numa instituição de acolhimento de crianças/jovens; no Capítulo 3, descrevemos a institucionalização em Portugal tendo em conta a legislação aplicável e alguns estudos existentes sobre o tema; no Capítulo 4, descrevemos o conceito de necessidades educativas e indicamos a principal legislação existente; no Capítulo 5, realizamos uma breve introdução teórica sobre a educação emocional e alguns projetos de intervenção.

Na parte II do presente relatório de estágio apresentamos o projeto de estágio propriamente dito. São descritos os objetivos gerais e específicos do projeto, bem como as metodologias, o público-alvo e os instrumentos/questionários utilizados. É feita uma descrição das atividades realizadas ao longo do ano, propostas pelo projeto e, finalmente, são descritos os resultados obtidos.

Terminamos refletindo sobre todo o trabalho realizado ao longo deste ano, sobre os possíveis significados dos resultados obtidos, as fragilidades do nosso projeto e os pontos fortes do mesmo e sobre a importância desta experiência acadêmica e profissional para o nosso crescimento enquanto educadores sociais.

PARTE I. Enquadramento institucional e concetual

Capítulo 1. Caracterização da Instituição

A ARCIL é uma instituição privada de solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, reconhecida como instituição de utilidade pública (IUP). Desde 1976, procura contribuir para a efetiva inclusão social de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais, promovendo uma mudança no olhar sobre a incapacidade e a diferença.

Promove a valorização, a inclusão social e profissional dos seus clientes, através de medidas específicas de intervenção, em articulação com serviços públicos e privados, numa postura de cooperação, abertura e complementaridade. Assume como princípios a qualidade da intervenção, o desenvolvimento comunitário, o trabalho em parceria e a luta contra a exclusão social. A medida do seu sucesso é a satisfação e o desenvolvimento dos seus clientes e a sua qualidade de vida.

A ARCIL tem como missão agir ativamente, de forma sustentável e empreendedora na reabilitação e na promoção da cidadania e da qualidade de vida, acreditando no potencial humano da diferença. Visa ser uma organização sustentável e de excelência que garanta o respeito pela diferença e a igualdade de oportunidades, defendendo na sua intervenção social valores que passam pela afetividade, a dignidade, o empreendedorismo e inovação, a ética, a inclusão, o respeito pela diferença, a responsabilidade social e o rigor e transparência.

A instituição abrange vários programas de reabilitação, desde programas comunitários para a infância e juventude, Centro de Atividades Ocupacionais (CAO), apoio residencial, centro de emprego protegido e apoios complementares, os quais se traduzem numa grande diversidade de produtos e serviços.

O presente projeto de intervenção destina-se ao Lar de Apoio (LA) da ARCIL designado de “Casa das Cores” (cf. Anexo I), o qual existe desde 01/12/2004 com acordo de cooperação com o Instituto da Segurança Social. Esta é uma resposta social em equipamento destinada ao acolhimento de crianças e jovens entre os 6 e os 16/18 anos, com deficiência e/ou necessidades educativas especiais, que necessitem de frequentar estruturas de apoio específico situadas longe dos locais da sua residência habitual. O Lar de Apoio visa também apoiar situações que, por comprovadas necessidades familiares, precisem temporariamente de resposta substitutiva da família.

Embora esta resposta de apoio residencial se destine a pessoas entre os 6 anos e os 18 anos, a medida de acolhimento institucional podia prolongar-se até aos 21 anos, de acordo com a Lei nº 147/99, de 1 de Setembro, sendo que na sua última versão (Lei nº23/2017, de 23 de maio) passou a poder prolongar-se até aos 25 anos.

O Lar de Apoio rege-se pela legislação aplicável, designadamente pela Portaria nº59/2015 de 2 de março e pela Portaria nº196ª/2015, que define as condições de organização, funcionamento e instalação dos estabelecimentos residenciais destinados a pessoas com deficiência ou incapacidade e define os critérios, regras e formas em que assenta o modelo específico da cooperação estabelecida entre o Instituto da Segurança Social, I.P. e a instituição, respetivamente. Segue ainda as orientações do referencial EQUASS pelo qual a instituição é certificada.

Esta resposta tem como objetivos: “a) proporcionar alojamento, que se aproxime tanto quanto possível do ambiente familiar, a crianças e jovens que frequentem estruturas de apoio específico; b) proporcionar alojamento temporário para apoio a famílias com vista ao equilíbrio das relações familiares; c) criar condições facilitadoras da integração sociofamiliar; d) garantir, em colaboração com a família o cumprimento de um adequado processo educativo e/ou formativo; e) proporcionar meios que contribuam para a sua valorização pessoal” (ARCIL, 2015, p.3). Para a prossecução destes objetivos, compete ao Lar de Apoio da ARCIL: “a) respeitar a individualidade e privacidade das crianças/jovens; b) acompanhar e estimular o seu desenvolvimento global em colaboração com a família; c) garantir, em colaboração com a família, os cuidados de saúde necessários, particularmente nos aspetos preventivos e de despiste de situações-problema; d) proporcionar uma alimentação qualitativa e quantitativamente adequada às respetivas idades das crianças e jovens, assim como às suas necessidades especiais; promover, em colaboração com os recursos locais, condições para o desenvolvimento de atividades de tempos livres para crianças/jovens, de acordo com os seus interesses e potencialidades (ARCIL, 2015, p.3 e 4). Assim, o Lar de Apoio “Casa das Cores” procura proporcionar, às crianças e jovens que acolhe, as condições necessárias ao desenvolvimento afetivo, emocional, funcional e social, num ambiente familiar. Para além disso, é assegurado que os residentes frequentem estruturas escolares, de Formação Profissional ou o Centro de Atividades Ocupacionais.

Capítulo 2. O papel do educador social

A figura profissional do educador social é uma figura ainda em construção, uma profissão emergente, vista por diversos autores como um espaço profissional onde se verifica um ponto de encontro, e de cruzamento, entre a área do trabalho social e a área da educação, mas que carece de ter o seu papel profissional definido e reconhecido (Baptista, 2000).

Diversas associações profissionais têm vindo a procurar uma definição da profissão de educador social que seja consensual e que clarifique os princípios gerais da sua atuação.

A Educação Social mostra diversos aspetos e prismas e não se limita à satisfação das necessidades básicas das pessoas. Pode estar relacionada com o processo de socialização e o ciclo de vida do sujeito ou pode centrar-se numa educação especializada, com a finalidade de intervenção e tratamento de algum tipo de inadaptação social.

Neste sentido, o educador social é um profissional que promove a socialização e a integração dos indivíduos que se encontram em risco de exclusão ou de marginalização social (Azevedo, 2011; Serrano, 2010 cit. por Ricardo, 2013).

Para atingir os seus objetivos, os profissionais de educação social têm que ser profissionais das relações humanas e devem criar uma relação de proximidade com os indivíduos (Azevedo, 2011). O educador social é ainda um agente de mudança, assente numa pedagogia de proximidade humana, onde tem em consideração a realidade vivenciada pelo indivíduo, como idealização, e a constatação da realidade concreta.

O contexto social traz consigo a explicação do comportamento de cada indivíduo, onde o individuo modela o comportamento onde está inserido, e é nesta perspetiva que o educador social desenvolve a sua ação (Carneiro & Oliveira, 2015).

A Educação Social, num trabalho conjunto e em articulação com outros profissionais, pode ser algo realmente viável para a inclusão de pessoas e categorias consideradas excluídas na sociedade atual (Souza & Müller, 2009).

Os contextos de trabalho do educador social podem ser muito diversificados, tendo em conta a multiplicidade de realidades sociais a que pode dar resposta.

É, por isso, uma profissão marcada pela polivalência, pela pluralidade de funções e pela diversidade de contextos de trabalho (Vieira, 2012). Valléz (2009) identificou 3 grandes campos profissionais a que o educador social se dirige: a educação social “especializada”, a animação sociocultural e a educação de adultos.

Verifica-se também que o educador social pode trabalhar com todas as faixas etárias, desde as crianças aos idosos, sendo a sua intervenção tendo em conta três grandes temas: a

população em risco social, a população em situação de desadaptação social e a população em geral (Valléz, 2009).

Sendo a Educação Social uma profissão recente e ainda pouco definida, que partilha campos de intervenção e contextos profissionais com uma série de profissões e especializações existentes no trabalho social, o profissional de educação social vai construindo a sua identidade profissional clarificando e adaptando o seu perfil profissional e as suas competências consoante o contexto em que está inserido.

Diferentes instituições vão requerer diferentes práticas e consequentemente diferentes funções (Canastra & Malheiro, 2009; Carvalho & Batista, 2004).

No que se refere à variável do meio na prática profissional do educador social, relativa ao contexto em que o educador está inserido e desenvolve o seu trabalho, Romans (2000, cit. por Ricardo, 2013) identifica dois tipos de funções profissionais: as funções a desenvolver no meio interno e as funções a desenvolver no meio externo.

As funções a desenvolver no meio externo são aquelas em que o trabalho é orientado para o indivíduo, para a unidade familiar ou para a comunidade em geral, sendo realizadas da instituição para o exterior.

Estas funções são geralmente educativas, de informação e de orientação e requerem um trabalho em rede e de envolvimento da própria comunidade.

As funções do meio interno são aquelas cujo trabalho se desenvolve dentro de uma instituição.

Neste sentido, e tratando-se a instituição de um meio fechado, a atividade do profissional de educação social varia em função de fatores relacionados com a própria instituição: o tipo de estabelecimento, os seus objetivos, o público-alvo, a filosofia da sua atuação, sendo fundamental que a própria instituição defina o trabalho para o qual contratou o educador social, dada a versatilidade profissional do educador social e o trabalho diversificado que pode desenvolver. Romans (2000, cit. por Ricardo, 2013) considera ainda um terceiro tipo de funções: as funções de gestão, as quais se podem relacionar com qualquer uma das anteriores.

Assim, e no contexto dos lares de infância e juventude, o papel profissional do educador social partilha as dificuldades que vimos assinalando, decorrentes de uma profissão emergente, que partilha campos de intervenção e contexto profissionais com uma série de profissões e especializações existentes no trabalho social.

Em cada instituição, tendo em conta o tipo e a dinâmica institucional, deverá ser definida de forma clara o trabalho para que o educador social é contratado. Para além

disso, a finalidade da intervenção do educador social centra-se na terminologia “social”, atendendo à problemática específica sobre a qual a instituição visa intervir e considerando o seu público-alvo e a sua missão, a qual deve ser tratada a partir da lógica assistencial; mas também numa estratégia sociopedagógica que tem como intuito promover estruturas de participação social que facilitem o próprio autodesenvolvimento social das comunidades (Canastra & Malheiro, 2009).

Desta forma, segundo Sáez e Molina (2007, in Canastra & Malheira, 2009), o papel do educador social visa acompanhar as pessoas ou grupos no seu processo de inserção e participação nas redes de sociabilidade, adotando como estratégia privilegiada a dinamização de projetos educativos comunitários.

Capítulo 3. Institucionalização em Portugal

É importante lembrar que temos de dar a estas crianças a oportunidade de Pensar e, sobretudo, de acreditar no futuro, pelo que, no presente, há que suprir Necessidades, tais como a proteção, os cuidados básicos, o apoio diário, o afeto, promover a sua autonomia e responsabilidade, e fazê-los acreditar que nós, adultos, também acreditamos que, reparando o seu passado e construindo o presente, poderão alcançar com êxito o FUTURO...
(Gomes, 2010, pp.29-30)

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), em 1989, constitui um marco notável na consagração dos direitos da criança e na forma como esta é vista e entendida e ao qual vários estados aderiram. Portugal foi um dos primeiros países a aderir à CDC, a qual está em vigor no nosso país desde 21 de outubro de 1990.

A Convenção vem permitir uma mudança progressiva na conceção da criança e dos seus direitos, reconhecendo-a como sujeito autónomo de direitos e assinalando a família como seu suporte afetivo, educativo e de socialização fundamental (Gomes, 2010).

De salientar que após a ratificação da CDC em Portugal, verificou-se uma grande produção legislativa sobre a infância e os seus direitos. Não obstante, e tal como referem Tomás, Fernandes e Sarmiento (2011), o “sistema de justiça para as crianças e jovens em Portugal caracteriza-se pela sua ambivalência, pelos seus diferentes ritmos, pela desigualdade no seu acesso e por uma dialética entre a invisibilização e a visibilização,

proteção e culpabilização, ancorada na própria representação social da infância e das crianças” (p.199).

Decorrente de situações frequentes de negligência em relação às crianças, houve necessidade de legislar a proteção das crianças, tal como está estipulado no artigo 19 da Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), que declara: “O Estado deve proteger a criança contra todas as formas de maus-tratos por parte dos pais ou outros responsáveis pelas crianças e estabelecer programas sociais para a prevenção dos abusos e para tratar as vítimas” (p.13).

Assim, em 1999, foi aprovada em Portugal a lei de Proteção de Crianças e Jovens em risco, tendo como objetivo “a promoção dos direitos e a proteção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu bem-estar e o desenvolvimento integral” (Lei nº147/99, art.º 1º).

É na Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Risco que é definida a medida de acolhimento residencial como a colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamentos de acolhimento permanente e de uma equipa técnica que lhes garanta os cuidados adequados às suas necessidades e lhe proporcione condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral (Lei nº 147/99).

A Lei nº 147/99, de 1 de Setembro já foi alvo de 3 alterações, a Lei nº 31/2003, de 22 de agosto, a Lei nº 142/2015, de 8 de Setembro, e recentemente, pela Lei nº 23/2017, de 23 de maio.

A institucionalização é um fenómeno considerado “ novo-velho”, que tem vindo a ganhar, sobretudo nas últimas décadas, uma maior visibilidade e densidade na vida social e académica (Ferreira, 2013). Ao nível da legislação, a regulamentação do acolhimento em instituição surge explicitamente na Lei nº 147/99, de 1 de Setembro, sendo que é em 2015, na segunda versão da lei, que surge de forma explícita a referência a “casas de acolhimento para resposta a problemáticas específicas e necessidades de intervenção educativa e terapêutica evidenciadas pelas crianças e jovens a acolher” (Lei nº 142/2015, art.º 50º b).

O conceito de “institucionalização” abarca uma situação psicossocial e jurídico-legal, que consiste na suspensão da guarda parental e consequente acolhimento institucional de crianças e jovens que se encontram em situação de perigo. Considera-se que há uma situação de perigo quando se identifica a ocorrência de várias situações de risco numa dada situação (Lei nº 147/99).

A história tem-nos mostrado que o tratamento inadequado e as agressões sob as mais diversas formas têm sido práticas comuns desde os tempos mais remotos. O acolhimento institucional surge como uma resposta necessária a situações de risco no seio da família e, nomeadamente, quando a família não apresenta as condições necessárias para proporcionar à criança ou jovem um desenvolvimento equilibrado (Santos, 2014).

Segundo o Instituto da Segurança Social (2005), as situações que conduzem à institucionalização de crianças e jovens podem ser agrupadas em três situações-tipo: a ausência de uma parentalidade capacitada, em que os pais frequentemente estão ausentes, quer física quer emocionalmente; as carências socioeconómicas da família, que se traduzem na sua incapacidade para assegurar condições adequadas à criança ou jovem, e comportamentos desviantes e marginais dos próprios jovens.

Verificamos, portanto, que com a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo de 1999, há uma preocupação maior com a qualidade dos cuidados que são prestados às crianças e adolescente, preocupação esta que é reforçada a cada nova versão da lei.

Neste sentido, no que à institucionalização diz respeito, como medida de promoção dos direitos e proteção, importa descrever que tipos de acolhimentos existem: Famílias de Acolhimento, Acolhimento de Emergência, Casas de Acolhimento (Centros de Acolhimento Temporário, Lares de Infância e Juventude e lares de Infância e Juventude Especializados) e outras respostas (Apartamentos de Autonomização, Centro de Apoio à Vida, Lares Residenciais, Lares de Apoio, Colégios de Ensino Especial, Comunidades Terapêuticas, Comunidades de Inserção e Casas Abrigo (Instituto da Segurança Social, 2014).

A Unidade de Emergência destina-se a acolher crianças e jovens em perigo eminente, por um período temporal até 48h. A casa de acolhimento temporária (CAT) é uma medida para crianças e jovens em que se verifica a necessidade de afastamento da família e destina-se ao seu acolhimento durante um período temporal até 6 meses. O acolhimento familiar é uma resposta social regulamentada pelo Decreto-lei nº 11/2008 de 17 de janeiro; destina-se a crianças e jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, visando, através deste acolhimento em contexto familiar, assegurar os cuidados necessários que a família biológica não pôde garantir. Os lares de infância e juventude constituem uma medida de acolhimento prolongado, destinada a crianças e jovens desprovidas de meio familiar ou que se encontra numa situação de perigo que justifique o afastamento definitivo da família, assumindo desta forma um papel determinante enquanto agentes de socialização (Instituto da Segurança Social, 2014).

Analisemos agora os dados estatísticos existentes sobre a institucionalização em Portugal. Considerando o Relatório da Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens – Relatório CASA 2015 - (ISS, 2016), verificamos que a análise abrange 11.212 crianças e jovens (10.903 em 2014), das quais 8.600 (76,7%) encontram-se em situação de acolhimento e 2.612 (23,3%) cessaram a situação de acolhimento. Das 8.600 crianças e jovens em situação de acolhimento, 6.398 (74,4%) encontravam-se em situação de acolhimento iniciado em anos anteriores e 2.202 (25,6%) iniciaram o acolhimento no período em avaliação (entre 2/11/2014 e 1/11/2015).

Quanto ainda às crianças e jovens que cessaram a situação do acolhimento em 2015 (2.612), 456 tinham iniciado o acolhimento nesse ano (17,5% - 31,5% em 2014) e 2.156 tinham iniciado o acolhimento em anos anteriores (82,5% - 68,5% em 2014). Comparativamente com o ano de 2014, observa-se um aumento de 130 crianças e jovens em situação de acolhimento (um aumento de 1,5%) e cessaram o acolhimento mais 179 crianças e jovens (um acréscimo de 7,4).

Decorrendo da preocupação com a qualidade dos cuidados que são prestados às crianças e adolescentes, verifica-se uma mudança gradual no paradigma do acolhimento da cultura institucional portuguesa.

Cada instituição está a caminhar no sentido de refletir sobre a sua missão, a sua visão e os seus valores, adequando-os ao cumprimento da grande responsabilidade de adequada proteção das crianças e jovens que acolhe transitoriamente (Ferreira, 2013).

Saliente-se que no acolhimento institucional, a instituição passa a assumir, ou deveria assumir, algumas das funções anteriormente assumidas pela família, pelo que para além da importância das infraestruturas e do espaço físico disponível, importa verificar os colaboradores, o ambiente institucional e a forma como contribuem para o projeto de vida, de socialização e de integração do jovem.

Contudo, vários estudos têm apresentado uma visão negativa da institucionalização, elencado uma série de fatores para que a integração em meio institucional não cumpra a função na promoção do desenvolvimento e da socialização da criança ou jovem (Rei, 2013). Por exemplo, num estudo desenvolvido pelo Centro de Estudos Territoriais sobre os “Percurso de vida dos jovens após a saída de lares de infância e juventude”, procurou-se identificar a visão dos jovens e concluiu-se que estes consideram frequentemente os técnicos como pouco competentes para a função que exercem, principalmente ao nível de um acompanhamento mais personalizado, dos afetos, do carinho e do interesse (Gomes, 2005).

Não obstante, Alberto (2003) identifica os profissionais da instituição como um importante fator para minimizar as percepções negativas da criança e jovem.

Alguns autores têm vindo a salientar os efeitos negativos da institucionalização prolongada nas crianças e jovens. Por exemplo, Aquino e Silva (2005, cit. por Paiva 2012) referem-se à institucionalização prolongada como uma situação de violação dos direitos, que deixa marcas irreversíveis em que o sentimento de pertença, a adaptação e a convivência com a família e com a comunidade são postos em causa.

Não obstante destes estudos, em Portugal verifica-se uma taxa de institucionalização de menores excessiva, pelo que tem sido enfatizada a necessidade de criar alternativas (Martins, 2005, cit. por Rei, 2013).

Desta forma, existe também uma necessidade emergente de ter equidade com estas crianças na entrada e permanência na instituição, partindo do pressuposto que só é institucionalizado se a instituição tiver condições para lhe proporcionar um ambiente educativo positivo que a sua família não é capaz de dar.

Tipicamente, os sujeitos surgem, no dia de acolhimento, assustados, inseguros e em sofrimento. Logo, deve-se fazer um acolhimento individualizado e trabalhar-se a vinculação com os adultos que os irão acompanhar nesse processo. Neste sentido, o cuidador adulto deverá ter desenvolvido competências para acolher e “adotar” esses sujeitos, tornando-se um modelo positivo ou uma figura de referência com valor afetivo (Gomes, 2005).

A instituição deverá proporcionar ao menor a experimentação de novas formas de relacionamento interpessoal, a transmissão de valores, a inserção no grupo como facilitadora de inserção no todo social, assegurar estabilidade, confiança e valorização pessoal (Rei, 2013). Gomes (2010) salienta ainda a importância da forma como a instituição é gerida, tendo em conta os planos educativos e pedagógicos. Estes documentos, o regulamento interno, o projeto educativo, o plano anual de atividades e o relatório anual do plano de atividades orientam o tipo de intervenção e definem a prática dos profissionais.

É fundamental que estas instituições sejam promotoras de um futuro estável, definindo-se pela organização, estabilidade e segurança, congruência, assumindo-se como contentoras de angústias, favorecendo a construção da identidade e possibilitando condições que permitam a (re)construção do eu, a reformulação do passado e a construção de um projeto de futuro. Os técnicos devem manter com as crianças e jovens uma relação de confiança e segurança (Santos, 2014).

As pessoas que pertencem à instituição (funcionários e pares) devem constituir a rede primordial de apoio para estas crianças e jovens, de forma a propiciarem um ambiente em que se sinta a existência de pessoas em quem possam confiar, que se preocupam com eles e os valorizam (Sarason, Levine, Basham, & Sarason, 1983; Siqueira, Betts, & Dell’Aglío, 2006 cit. por Santos, 2014).

Vários investigadores como, por exemplo, Alberto (2003) consideram que uma má experiência em contexto institucional pode originar exclusão ou isolamento, pelo medo de viver e experienciar situações anteriormente privadas pelo autoritarismo e controlo na vida das crianças e jovens.

Saliente-se que a institucionalização constitui uma nova realidade na vida do menor, a qual nem sempre é fácil, uma vez que implica a aprendizagem de novas regras, frequentar uma nova escola, fazer novos amigos, ou seja, é uma mudança radical de “ecologia de desenvolvimento”, ou seja, uma nova realidade psicossocial, com novas pessoas e novas regras (Cansado, 2014).

Capítulo 4. Necessidades Educativas Especiais

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surgiu em 1978, através do famoso relatório Warnok Report. Os resultados do estudo que deu origem a este relatório revolucionaram as perspetivas de intervenção dentro do campo educativo e pedagógico, em crianças com problemas (Warnok et al, 1978).

As necessidades educativas especiais decorrem de uma falta de interação entre o indivíduo e o meio envolvente, tal como o ambiente familiar e a comunidade educativa. Assim, a existência de necessidades educativas especiais remete para a necessidade de complementos educativos, adicionais ou diferentes daqueles que são normalmente praticados nas escolas pelo ensino regular. Para além disso, leva à reformulação dos objectivos do contexto escolar/educativo, sendo o objetivo principal a promoção do desenvolvimento e a educação do aluno, para que este possa viver como cidadão pleno e efetivo, autónomo e ajustado aos padrões sociais vigentes (Correia, 1993, 1997, 2003, 2008). Estes princípios que nos remetem para o direito das crianças e jovens à educação estão presentes na Convenção Universal dos Direitos Humanos e foram reconfirmados pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Correia (1993) refere-se ao conceito de Necessidades Educativas Especiais, dizendo que este termo se ajusta a crianças e adolescentes com problemas sociais, físicos,

intelectuais e emocionais, bem como às dificuldades de aprendizagem, resultantes de fatores orgânicos ou ambientais. Defende, portanto, que este conceito se refere a crianças que não conseguem acompanhar o currículo normal e para as quais se deve proceder à realização de adaptações, mais ou menos generalizadas de modo a que façam parte de um método integrativo e não discriminatório. Ou seja, há “uma necessidade educativa especial quando um problema físico, sensorial, intelectual, emocional ou social (...) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo (...) para que o aluno possa receber uma educação apropriada” (Correia, 1999, p. 48)

De salientar que o conceito de necessidades educativas especiais é distinto do de deficiência e que um sujeito pode ter necessidades educativas especiais e não ser portador de qualquer deficiência. Ao contrário das deficiências que nos remetem para alterações/necessidades de carácter permanente, as necessidades educativas especiais podem ser esporádicas ou de carácter permanente. Todos nós podemos ter uma determinada necessidade, num determinado momento, ou necessitar de um apoio suplementar para ultrapassar barreiras que se nos deparam durante os processos de aprendizagem ao longo da vida. É indispensável distinguir se tais necessidades são esporádicas ou de carácter permanente e se são ligeiras, médias ou profundas (Correia, 1993, 1997, 1999, 2003, 2008).

Em 1991, verifica-se em Portugal um marco fundamental nesta matéria, com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, o qual determinava um avanço significativo na educação e no atendimento da criança com NEE. Passou a estar legislado que havendo uma criança com NEE, tornar-se-ia necessário definir as suas necessidades e determinar a intervenção de uma equipa multidisciplinar para elaborar um plano individual de intervenção o mais adequado e correto possível. Desta forma, também na legislação portuguesa passou a estar evidente e expressa a necessidade de privilegiar a integração das crianças com NEE no sistema de ensino regular.

Em 2008 é publicado em Diário da República o Decreto Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que define as condições dos Apoios Escolares Especializados para crianças e jovens com necessidades educativas especiais permanentes no ensino público, privado e cooperativo. Verifica-se, assim, o reforço da promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Este Decreto de Lei foi posteriormente alterado pela Declaração de Retificação nº 10/2008, de 7 de março e pela Lei nº 21/2008 de 12 de maio.

Capítulo 5. Educação Emocional

“Para ser grande, sê inteiro: nada Teu exagera ou exclui.”

(Ricardo Reis)

É comumente aceite que a maior parte do nosso êxito é baseada em competências e que se tem vindo a atribuir maior importância ao coeficiente de inteligência do que à forma como lidamos com as nossas emoções.

Não obstante, o suporte cognitivo, os conhecimentos e a experiência representam um papel importante na nossa vida, mas a forma como lidamos com os colegas, a família e os amigos também são fatores fundamentais.

Tanto os fatores ligados ao nosso coeficiente de inteligência, como os ligados à gestão das emoções são importantes na nossa vida que, de forma complementar, podem levar ao sucesso.

As emoções podem ser vistas como processos que estão presentes na nossa vida e podem ser definidas como um conjunto de reações cognitivas que ajudam o indivíduo a responder a determinados desafios ou oportunidades do meio (Levenson, 1994, cit. por Sá, 2015).

As emoções têm um lugar fundamental na vida humana. Contudo, a sua definição não é consensual, variando de teórico para teórico consoante a importância que atribui às mesmas.

Céspedes (2014), defende que “As emoções são o resultado do processamento realizado pelas estruturas da vida emocional no que diz respeito às alterações corporais que ocorrem face a alterações internas e/ou ambientais” (p.18). Segundo a autora, este processo começa no terceiro trimestre da vida intrauterina e vai-se tornando progressivamente mais sofisticado ao estabelecer relações com o mundo psíquico e mental para finalmente aceder à consciência.

Desta forma, podemos verificar que as emoções são algo difíceis de classificar e que variam de autor para autor.

Todavia, Damásio (2012) defende que classificar as emoções é um mal necessário. Segundo o autor, a classificação básica que utiliza para as emoções propriamente ditas faz uso de três categorias: emoções de fundo, emoções primárias e emoções sociais. Ele classifica as emoções de fundo como o resultado imprevisível do desencadear simultâneo

de diversos processos regulatórios dentro do nosso organismo. Estas não só acontecem devido a ajustamentos metabólicos, mas também a reações que continuamente ocorrem como resposta a situações exteriores.

As emoções de fundo são facilmente confundidas com o humor. As emoções primárias são mais fáceis de definir, uma vez que há uma tradição bem estabelecida sobre as mesmas, daí fazerem parte deste grupo: o medo, a zanga, o nojo, a surpresa, a tristeza e a felicidade. São chamadas a estas emoções primárias, uma vez que são fáceis de identificar.

Por último, as emoções sociais que incluem a simpatia, a compaixão, a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão. Entre outras, fazem também parte destas as emoções primárias que se manifestam com as sociais, como por exemplo o desprezo e o nojo, que, sendo emoção primária expresso através da utilização facial, evolui em associação com a rejeição.

Segundo Goleman (1996), a inteligência emocional define-se como a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções, quer internamente, quer nas relações sociais. Goleman (1996) faz também referência a cinco níveis de Inteligência Emocional que estão integrados a nível pessoal e social. A nível pessoal, integra-se a autoconsciência, autorregulação e automotivação e, a nível social, a empatia e a aptidão social. Desta forma a Inteligência Emocional tem sido alvo de debate nos dias de hoje, tornando-se um desafio contemporâneo. Esta afeta diretamente a vida das crianças e conseqüentemente o seu futuro.

Verificamos que atualmente existe uma nova visão sobre a inteligência, influenciada essencialmente pela teoria da Inteligência Emocional de Daniel Goleman, mas também pela Teoria das Inteligências Múltiplas de Haward Gardner. Desta forma, a ênfase deixa de ser colocada na mensuração da inteligência e há uma maior preocupação em otimizá-la (Wedderhoff, 2001).

A atenção e o interesse pela inteligência emocional, pelas competências emocionais e pelo desenvolvimento emocional tem vindo a aumentar e Goleman concebe as emoções como instrumento de aperfeiçoamento da inteligência.

Conseqüentemente, a educação emocional assume-se como um processo de construção permanente, em que o crescimento emotivo-intelectual do sujeito ocorre no seio da família, da escola e em todos os contextos com os quais o sujeito se relaciona ao longo da sua vida.

O desenvolvimento emocional é um processo de construção pessoal em que a influência do meio é altamente significativa (Wedderhoff, 2001).

Neste sentido, a investigação científica tem sido profícua e vários têm sido os estudos que relacionam o desenvolvimento emocional das crianças e dos jovens e o papel da família e da escola nesse processo, partindo de diversas formações teóricas de base. Verifica-se também que foram desenvolvidos alguns programas de intervenção e promoção do desenvolvimento emocional. A título de exemplo, e no âmbito deste trabalho, podemos destacar o programa GPS (Gerar Percursos Sociais), o programa “The Incredible Years” (Anos Incríveis) e o programa “Parenting Wisely”.

O programa GPS (Rijo & Sousa, 2004) foi pensado e desenvolvido para trabalhar com jovens com comportamento desviante, através de vários métodos que valorizam as variáveis emocionais e interpessoais na mudança de atitudes e de comportamentos. É um programa de prevenção e de reabilitação psicossocial para jovens em risco que foi construído de forma a poder ser utilizado em contextos de prevenção do comportamento desviante, antissocial ou delinvente, bem como em contextos de reabilitação para jovens com marcado desvio social. Em contextos de prevenção, constitui uma oferta de intervenção grupal estruturada, que pode sofrer adaptações de acordo com as necessidades de cada caso ou contexto particular de aplicação, desde que seja respeitada a sequência dos módulos que o constituem. O programa tem tido bastante adesão, uma vez que veio superar algumas limitações encontradas noutros programas de promoção do comportamento prossocial.

Saliente-se que tal como é referido por Rijo e Sousa (2004), este programa possui um carácter demasiado didático, tal como acontece na generalidade dos programas de promoção de competências pessoais e sociais. A experiência vem demonstrando, tal como é referido pelos autores, que os indivíduos mais agressivos ou desajustados evitam as atividades puramente racionais, mais monótonas ou que exijam maior esforço de atenção e de concentração.

Por conseguinte, os programas destinados a esta população específica devem possuir um carácter mais experiencial e dinâmico, bem como uma componente lúdica; características capazes de minorar as dificuldades que surgem com os programas existentes.

O Programa “The Incredible Years” (Gaspar & Seabra-Santos, 2010) é baseado em evidências e visa a promoção de práticas parentais positivas, princípios para gerir o comportamento infantil e estabelecer relações positivas com as crianças; aborda ainda

temas comuns à infância, como os medos, o roubo, a mentira e a promoção das competências sociais, emocionais e acadêmicas.

O Programa Parenting Wisely, ou “Parentalidade Sábia”, de Don Gordon, traduzido e dublado para a população portuguesa por Maria Filomena Gaspar e Madalena Alarcão e Silva (2006) é um programa direcionado para os desafios vivenciados pelos pais de adolescentes e, segundo Gordon, a sua originalidade advém de serem interativos, em suporte DVD, onde apresentam filmes com casos de problemas típicos da parentalidade, tais como, ordens específicas, problemas entre irmãos, modelagem de comportamentos, cumprimento das tarefas da escola e de casa, e onde apresentam também as soluções para esses problemas. Assim, o objetivo do Programa é a redução de problemas de comportamento da criança/adolescente (Gordon, 2016).

PARTE II. O projeto de estágio

CAPÍTULO 6. Descrição do projeto

6.1 Enquadramento

Este projeto desenvolve-se em torno de uma intervenção definida em parceria com a equipa técnica da ARCIL, contando ainda com os contributos dos demais intervenientes (crianças, jovens e colaboradores) que com a sua participação/colaboração contribuíram para um correto diagnóstico de necessidades e para uma avaliação contínua do trabalho que ia sendo realizado.

Tendo em conta o contexto do Lar de Apoio (cf. Anexo I) e o seu objetivo fundamental no acolhimento destas crianças e jovens de forma a proporcionar-lhes um ambiente adequado e promotor da sua integração social, académica e profissional e para a promoção de competências sociais e de autonomização, tivemos sempre presente uma leitura sistémica, considerando os indivíduos, desde crianças/jovens a colaboradores, bem como a própria dinâmica do Lar de Apoio e a forma como este se relaciona com a comunidade, com a Escola e com a Família de origem de crianças/jovens. Desta forma, seguimos um princípio da própria entidade, que defende a inclusão de todos os intervenientes, bem como a evidência empírica que reforça a importância desta visão holística, considerando a influência de todos os intervenientes, para poderemos ter o impacto esperado (Alberto, 2003).

O presente projeto de estágio teve como tema prioritário a educação emocional.

A revisão da literatura evidencia a existência de características emocionais próprias das crianças e jovens institucionalizados e de forma similar ao descrito na literatura, os utentes da “Casa das Cores” apresentam diversas lacunas/problemas quer emocionais, quer comportamentais. Por conseguinte, pareceu-nos pertinente a promoção da educação emocional junto deste público-alvo, como estratégia capaz de gerar impactos positivos, nas diversas áreas de vida destas crianças e jovens.

Na realidade nacional, verifica-se a existência de muitas carências nas instituições, donde destacamos a identificação de falta de competências emocionais nos recursos humanos (Camacho, 2012), aspeto que é também identificado pelas próprias crianças e jovens institucionalizados, os quais sinalizam como fragilidades das instituições as

carências afetivas, que não potenciam a autoestima e uma vinculação segura, assinalando que os funcionários são emocionalmente distantes.

Assim, o projeto que aqui apresentamos tem como objetivo fundamental a promoção e o desenvolvimento de competências socioemocionais junto de crianças e jovens integrados na “Casa das Cores”, sendo que, para tal, nos propomos a realizar uma intervenção sistémica que contempla três atividades distintas, alicerçadas num diagnóstico prévio e numa reavaliação contínua, por forma a, intervindo com os diferentes agentes, promover a mudança esperada de forma mais duradora, quer ao nível do desenvolvimento emocional de crianças/jovens institucionalizados, quer contribuindo para um ambiente saudável promotor desse desenvolvimento emocional, social, académico e profissional. O projeto respeita as seguintes fases de planeamento: Diagnóstico, Planificação, Aplicação/Execução e Avaliação.

De seguida, apresentaremos os objetivos gerais e específicos que nortearam a nossa prática bem como as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados.

6.2. Objetivos do Projeto

O presente projeto assenta numa leitura dinâmica e sistémica do contexto e do problema identificado, tendo como tema principal a educação emocional. Por conseguinte, o presente projeto de estágio foi norteado por dois objetivos prioritários: a promoção do desenvolvimento de competências emocionais e comportamentais facilitadoras da futura integração social das crianças e jovens integrados na “Casa das Cores” e a promoção de um ambiente mais familiar, cooperativo e salutar na instituição.

Como objetivos específicos considerámos: aumentar o envolvimento dos intervenientes no processo educativo de crianças e jovem (crianças, jovens, colaboradores, professores) bem como promover a participação, aprendizagem, responsabilidade e assertividade da criança/jovem; aumentar a empatia, interajuda, respeito mútuo e diminuição das situações de conflito entre todos os intervenientes (crianças, jovens e colaboradores); fomentar a utilização efetiva da sala de estudo; e promover o desenvolvimento de competências relacionais e de regulação emocional junto da equipa de colaboradores.

Assim, o presente trabalho traduz-se num estudo, partindo da constatação empírica da realidade de um Lar de Apoio, em que procuramos, por um lado, descrever a realidade

da instituição de acolhimento e, por outro, implementar projetos de intervenção educativa e avaliar o seu impacto.

O estágio tem como finalidade promover a autonomia profissional e proporcionar experiência na área da Educação Social, bem como a formação e compreensão do papel do Educador Social na comunidade e no contexto em questão. Pretende-se com o contacto com o contexto real de trabalho, promover o desenvolvimento de competências analítico-reflexivas e operativas específicas. Desta forma, procurámos aliar as nossas expectativas e interesses para o estágio de Educação Social, às expectativas e necessidades da instituição em relação ao nosso trabalho, por forma a contribuir positivamente para a prossecução dos objetivos da instituição.

6.3 Atividades desenvolvidas

Este projeto é composto por várias atividades, definidas e planeadas em articulação com a equipa multidisciplinar do Lar de Apoio, considerando a revisão da literatura efetuada e os objetivos supramencionados.

Assim, o presente projeto assenta em 3 atividades principais, as quais, no seu conjunto, visam a obtenção dos objetivos a que nos propomos: acompanhamento e dinamização da Sala de Estudo; Projeto de Literacia Emocional junto dos colaboradores da “Casa das Cores”; implementação e dinamização da “Caixa de ideias”.

6.3.1 Sala de Estudo

A instituição dispõe de uma sala de estudo devidamente equipada, destinada às crianças e jovens, as quais apresentam manifestas dificuldades em usá-la de forma autónoma, devido às suas características (heterogeneidade, baixa regulação emocional, entre outras). A maioria dos utentes do Lar de Apoio apresenta dificuldades escolares várias, necessitando de apoio educativo especializado.

Aquando do início deste estágio, a equipa técnica da instituição sinalizou a sala de estudo como um equipamento disponível, necessário para as suas crianças e jovens tendo em conta as necessidades educativas sinalizadas, e que a instituição reconhecia como importante, mas identificava com subaproveitado. Saliente-se que as crianças e jovens em medida de acolhimento no Lar de Apoio não usavam a sala de estudo por iniciativa própria e, para além disso, não existia um recurso humano disponível para fazer o adequado acompanhamento das crianças/jovens.

Desta forma, esta atividade integrou o presente projeto de estágio, tendo em conta a necessidade premente supraidentificada. Para além disso, considerámos que as sessões individuais de apoio na sala de estudo constituíam um momento privilegiado para apoio, avaliação e intervenção ao nível quer do sucesso educativo, quer do seu desenvolvimento e regulação emocional. Assim, esta atividade destinada às crianças e jovens integradas na “Casa das Cores” decorreu na Sala de Estudo da instituição e visou, por um lado, proporcionar um ambiente calmo e orientado para a realização de trabalhos escolares e, por outro, possibilitar a avaliação e acompanhamento individual pontual das crianças e jovens, através de uma postura proativa e participativa da educadora social estagiária.

A atividade designada de Sala de Estudo baseia-se no método participativo, privilegiando a interação entre a educadora social estagiária e as crianças e jovens que utilizam a sala de estudo e seguiu as seguintes fases de planeamento: Diagnóstico, Planificação, Aplicação/Execução e Avaliação.

Ao nível do diagnóstico foi feita a recolha de dados mediante consulta dos processos individuais e a informação obtida junto da equipa técnica sobre cada criança/jovem, por forma a identificar as principais dificuldades e necessidades de intervenção. Procedeu-se ainda à aplicação de um questionário inicial, construído para o efeito, para preenchimento junto das crianças/ jovens, pelos monitores e técnicos e pelos professores. Com base nos dados recolhidos inicialmente, foi elaborado um horário para a Sala de Estudo, definindo a periodicidade do acompanhamento de cada caso e as áreas a trabalhar, em função das necessidades identificadas. Desta forma, as sessões foram definidas com uma periodicidade semanal, variando entre 1h e 3h por semana para cada criança/jovem.

Ao longo das sessões de acompanhamento na Sala de Estudo, foi feito um registo de presenças efetuado pela dinamizadora, bem como um registo síntese de cada sessão por forma a haver uma avaliação qualitativa da execução da atividade elaborada com base no comportamento observado ao longo do tempo. Registámos ainda alguma informação informal recolhida junto de colaboradores, crianças e jovens sobre a satisfação com a Sala de Estudo e a evolução identificada.

Para a avaliação final desta atividade, e sem descurar a informação qualitativa obtida de forma informal, considerámos a aplicação de questionários finais, similares aos questionários inicialmente aplicados, os quais visavam a identificação de alguma evolução positiva da criança/jovem em relação às competências escolares ou comportamentais avaliadas.

6.3.2 Projeto de Literacia Emocional

O projeto de Literacia Emocional foi um projeto planeado para intervir junto do grupo de colaboradores, promovendo as suas competências enquanto elementos substitutos da família de origem destas crianças e jovens, designadamente competências parentais, relacionais e de regulação emocional (cf. Anexo II, Atividade 4).

De salientar que, inicialmente, o pré-projeto previa um programa de educação emocional dirigido às crianças/jovens integradas na instituição. Apesar da pertinência desse projeto, a instituição já tinha intenções de trabalhar com os monitores com o intento dos mesmos terem ferramentas facilitadoras de trabalhar com estas crianças/ jovens e, desta forma, foi-nos proposto dirigir o projeto direcionado para os monitores. Assim, e reconhecida a necessidade por parte da instituição, facto é que este projeto vai ao encontro dos objetivos que nos propusemos alcançar com as atividades apresentadas no pré-projeto, pelo que este foi um reajuste que nos pareceu pertinente.

A realização deste projeto vai ao encontro de esta intervenção ser feita com Monitores da Casa das Cores, os quais representam para estas crianças uma relação de tipo parental, sendo os seus cuidadores diretos, e mediante a observação que fizemos achámos pertinente a aplicação deste projeto.

Achámos pertinente fazer este projeto no âmbito do estágio em Educação Social tendo em conta que o comportamento e a postura emocional dos colaboradores têm um efeito no comportamento e evolução das crianças e jovens, pelo que ao realizar um projeto dirigido aos colaboradores, espera-se que este venha a ter efeitos nas suas práticas profissionais e na forma como se relacionam com as crianças e jovens e, conseqüentemente, influencia as próprias crianças e jovens.

Verificou-se que o dia a dia dos monitores/colaboradores é muito agitado, com várias e exigentes tarefas e a falta de recursos para se contratar mais recursos humanos leva a que muitas vezes aparentem ter dificuldades na gestão das suas emoções. Mediante a observação inicial da instituição e das suas dinâmicas, percebemos que existiam alguns temas dentro da literacia emocional e parental que seria pertinente abordar junto dos colaboradores, na medida em que lhes iria permitir dar algumas tarefas que, bem trabalhadas a longo prazo, iriam ser facilitadoras para o seu trabalho no Lar de Apoio, com repercussões ao longo da vida destas crianças/ jovens.

Assim, o projeto de Literacia Emocional foi um projeto planeado para intervir junto do grupo de colaboradores, reforçando as suas competências parentais, para, de forma indireta, reduzir os comportamentos das crianças/jovens. Para o planeamento e conceção do projeto de literacia, tivemos por base o período de observação direta e as necessidades identificadas, um questionário de avaliação inicial das dificuldades sentidas pelos colaboradores, construído para o efeito, bem como outros programas existentes validados empiricamente.

O projeto de Literacia Emocional consiste num conjunto de 6 sessões de intervenção em grupo, pensadas para este efeito e contexto específico, e que têm por base evidências provenientes de projetos, tais como o Programa Anos Incríveis e o Programa Parentalidade Sábia, os quais constituem programas de tratamento eficazes, centrados nas competências parentais, para ajudar as famílias com crianças com graves problemas de comportamento.

Estes programas baseiam-se essencialmente em métodos ativos, privilegiando a interação entre os diferentes intervenientes do grupo.

O programa de intervenção decorreu na sala da instituição “Casa do Mar”, com sessões de 1 hora realizadas duas vezes por mês. Ao longo da execução do projeto, foi feito o registo de presenças pela dinamizadora e uma avaliação qualitativa da execução da atividade elaborada, com base no comportamento observado ao longo do tempo e de informação recolhida de modo informal. No final de cada sessão, era também solicitado um questionário construído para a avaliação da satisfação do colaborador com a sessão de intervenção em grupo.

O programa de Literacia emocional procurou abordar 4 temas que nos pareceram fundamentais: a gestão de conflitos, o elogio, o ignorar e o time out.

A Gestão de conflitos foi um tema abordado em 2 sessões diferentes, falando-se, numa, de gestão de conflitos ineficazes e, noutra, sobre a gestão de conflitos eficazes. No final destas sessões, os formandos deveriam ser capazes de incrementar a tomada de consciência acerca da existência de um problema; orientar e sistematizar a tomada de decisões para a resolução do problema; ser capazes de adquirir competências de comunicação mais assertivas e estratégias de resolução de conflito adequadas e deveriam ser capazes de saber ouvir e de desenvolver a escuta ativa.

O elogio também foi trabalhado durante 2 sessões. Estas sessões visavam que os colaboradores do Lar de Apoio no final das sessões fossem capazes de dar importância ao “processo” de aprendizagem e não apenas aos resultados finais; capazes de modelar o

autoelogio; de usar palavras de encorajamento específico versus palavras não específicas; obter e sentir apoio através do elogio; evitar o elogio apenas na perfeição.

O ignorar foi um tema abordado ao longo de uma sessão e visava que os participantes fossem capazes de compreender a importância de distrações, associadas com o ignorar; manter o autocontrolo; usar técnicas de ignorar de uma forma consistente.

Na última sessão, abordámos o Time-out ou “Tempo de pausa”, onde os participantes procuraram ser capazes de compreender a importância de atribuir uma consequência quando a criança não obedece a uma ordem; evitar lutas de poder que reforçam o mau comportamento; recorrer primeiro ao que identificam de positivo – reforçar obediência, manter o autocontrolo; usar o tempo de pausa com respeito; como explicar o tempo de pausa à criança.

No final do programa de Literacia Emocional, os participantes responderam a um questionário final, construído para o efeito, e que teve por base o questionário inicial a fim de avaliar potenciais mudanças.

6.3.3 Caixa de Ideias

A atividade designada de “Caixa das Ideias” (cf. Anexo II, Atividade 3) teve como objetivo fundamental proporcionar um espaço próprio destinado aos colaboradores, onde estes pudessem deixar mensagens anónimas com sugestões de melhoria, opiniões sobre o funcionamento do Lar de Apoio, dúvidas sobre algo específico ou efetuar um elogio. Desta forma, esta foi uma atividade que foi desenvolvida ao longo do estágio e que visava a partilha de ideias sobre o Lar de Apoio e o trabalho na instituição, reconhecer o papel ativo e participativo de cada colaborador, valorizando as suas opiniões. Destaque-se que numa instituição em que os colaboradores trabalham por turnos, há vários elementos da equipa que não se cruzam na instituição e, por vezes, esse facto gera problemas de comunicação dentro da equipa, pelo que é fundamental demonstrar à equipa de colaboradores que todos são importantes e todos podem participar.

Esta foi uma atividade em execução contínua, ao longo deste estágio, destinada aos colaboradores. A atividade foi apresentada no início do estágio a todos os membros da equipa. Elaborámos flyers de divulgação da atividade e colocámos uma caixa devidamente decorada e identificada junto ao Gabinete dos Colaboradores, num espaço reservado e só de acesso aos mesmos, para poderem partilhar as suas ideias, sugestões ou dúvidas de forma anónima relativamente ao Lar de Apoio.

Inicialmente, como forma de apresentar os contributos da “Caixa de Ideias”, propusemos a realização de um mural em que mensalmente colocaríamos os contributos recebidos e daríamos as respetivas respostas ou feedback de acordo com as orientações da equipa técnica do Lar de Apoio. Não obstante, foi sugerido pela equipa do Lar de Apoio que os contributos poderiam ser apresentados numa reunião de equipa. Assim, os contributos recolhidos da “Caixa de Ideias” foram expostos em reunião de equipa através de uma apresentação onde foram validados os contributos e esclarecidas as sugestões. Desta forma, foi mais fácil dar o feedback aos colaboradores das sugestões dadas, refletindo sobre os mesmos quando tal se revelava pertinente, e mostrar a importância dos seus contributos.

Na avaliação desta atividade, considerámos o número de contributos recolhidos na caixa de ideias, bem como efetuámos uma avaliação qualitativa desses contributos.

6.3.4 Atividades Complementares

Para além das atividades principais anteriormente identificadas, várias foram as atividades realizadas em contexto de estágio em resposta às necessidades/solicitações da instituição, as quais resultaram do trabalho em equipa e da identificação de necessidades pontuais. Consideramos que estas atividades revelam a integração na equipa e na instituição, tendo também constituído desafios enquanto educadora social estagiária. Desta forma, acreditamos que todas estas tarefas possibilitaram o reforço de competências que irão ser úteis na vida profissional. Passamos a apresentar e a descrever outras tarefas executadas ao longo do estágio:

- Realização de um PowerPoint sobre várias respostas da ARCIL para ser apresentada na ExpoArcil, realizada na Lousã no âmbito das comemorações dos 40 anos da ARCIL;
- Apoio no preenchimento de documentação em vigor na ARCIL com o objetivo de monitorizar a gestão de vida diária das crianças/jovens;
- Colaboração na organização dos documentos de avaliação das atividades realizadas mensalmente no Lar de Apoio e apoio na introdução de dados de avaliação do Plano Operacional Anual de Atividades 2016;
- Inserção mensal em base de dados de faturas, de controlo de aquisição de medicação, das crianças e jovens. A inserção destes dados era efetuada por cliente, por data da mais antiga para a mais recente, com o valor e o número da fatura;

- Construção de uma base de dados de suporte ao acompanhamento escolar dos clientes do Lar de Apoio, que inclui as seguintes informações por criança/jovem, a escola que frequenta, o ano, a turma, o diretor de turma, o Professor de Ensino Especial (caso existisse) e o horário de atendimento, com o objetivo de organizar as informações escolares tornando o acesso à mesma mais facilitado;
- Construção de base de dados de suporte ao acompanhamento de saúde dos clientes do Lar de Apoio, que inclui as seguintes informações: identificação do médico de família e os médicos de especialidade que acompanham cada criança/jovem;
- Elaboração de um panfleto sobre o Estigma da Doença Mental para o programa Oportunamente, para assinalar as comemorações do dia mundial da saúde;
- Apoio na confirmação dos registos mensais das Folhas de Caixa efetuados pelos colaboradores de referência de cada criança/jovem. Nesta folha de caixa são registados os valores mensais entregues pela ARCIL a cada cliente e as despesas efetuadas pelos mesmos, isto é, cada cliente recebe mensalmente um valor em dinheiro e o seu colaborador de referência é responsável por esta gestão, sendo que a folha de caixa serve para descrever para que fins foi utilizado o dinheiro, com a entrega da devida fatura que justifica as despesas validada posteriormente pela Gestora de Caso das crianças/jovens;
- Utilização da Carta Social como recurso de pesquisa das várias respostas sociais existentes em Portugal, bem como apoiar na recolha de dados para introdução na Carta Social referente ao ano de 2016, do Lar de Apoio;
- Compreender o Plano Individual de Intervenção de cada criança/jovem como um recurso orientador do trabalho desenvolvido com os mesmos no Lar de Apoio e aprendizagem do preenchimento do impresso que serve de apoio à monitorização dos Planos Individuais de Intervenção;
- Aprendizagem da forma de cálculo dos rendimentos *Per Capita* dos clientes apoiados no OportunaMENTE, para perceber o escalão de enquadramento para aplicação do valor da Comparticipação Mensal Familiar a pagar por cada cliente;
- Realização de uma sessão de grupo sobre empatia, integrada num projeto de Literacia Emocional direcionada às crianças/jovens e que estava a decorrer desde o ano passado. Para esta sessão, elaborámos um PowerPoint muito breve e explícito com vídeos pequenos onde se explicava o que era a empatia e, por fim, foi elaborado um Óscar personalizado para entregar a cada um;

- Participação em reuniões de equipa do Lar de Apoio e OportunaMENTE, tendo adquirido ainda competências na realização de atas de reuniões;
- Acompanhamento da Gestora de Caso a reuniões escolares;
- Acompanhamento da Gestora de Caso a reuniões na CPCJ;
- Realização de várias entrevistas de avaliação da qualidade de vida dos utentes do Lar Residencial, do CAO, do SAD e no âmbito do Oportunamente. As entrevistas realizadas seguiam um guião predefinido e recorriam predominantemente ao uso de imagens e recorrendo a uma escala constituída por emoji para avaliar a autodeterminação, inclusão, direitos, entre outros;
- Preenchimento de vários documentos da segurança social, tais como requerimento de Abonos de Família, e Bonificação por Deficiência entre outros;
- Colaboração na organização de dossiers internos e processos individuais de clientes;
- Colocação de informação em Excel de vários questionários sobre a Avaliação da Cultura Organizacional do LA, LR, ATL, SAD.

6.4 Metodologia

O presente trabalho consistiu na realização de um projeto de intervenção educativa, partindo da constatação empírica da realidade de um Lar de Apoio.

Pretendeu-se conceber e implementar um projeto de intervenção na instituição de acolhimento deste estágio, projeto este que assenta numa visão sistémica e numa postura crítica e participante, tendo em vista a promoção da prossecução dos objetivos fundamentais do Lar de Apoio e a promoção do desenvolvimento integral das crianças e jovens em situação de acolhimento, num ambiente que se pretende que recrie as condições familiares. Neste sentido, o projeto aqui apresentado procurou intervir sobre o Lar de Apoio, considerando as crianças/jovens em situação de acolhimento, os colaboradores, e a dinâmica entre os diferentes agentes, e contou também com os contributos de outros agentes que nos pareceram fundamentais para a avaliação inicial e final deste projeto, designadamente, professores titulares de turma das crianças e jovens que integraram a nossa amostra.

A metodologia do projeto respeitou as seguintes fases: diagnóstico da realidade objeto de estudo, planificação das atividades e explicitação/clarificação dos objetivos que nos propusemos atingir, aplicação/execução do projeto propriamente dito e avaliação final.

Com a concretização deste trabalho, pretendemos aceder a um conhecimento sobre a realidade institucional e sobre estratégias de intervenção sobre essa mesma realidade, verificando a validade e a eficácia das atividades aqui elencadas e apresentadas. Contudo, e centrando-se apenas num Lar de Apoio, este projeto não poderá visar a generalização dos resultados nele obtidos (Guerra, 2006).

A área da proteção à infância e à juventude é profícua ao nível da investigação, da intervenção e da produção científica. As instituições de acolhimento são um domínio complexo e os estudos nesta área nunca são demais, pois permitem uma constante atualização da descrição da realidade das instituições de acolhimento e a validação de projetos de intervenção sobre os problemas identificados neste tipo de instituições.

6.4.1 Público-Alvo / Amostra

O presente projeto procurou intervir no Lar de Apoio da ARCIL- “Casa das Cores”, pelo que a nossa intervenção contou com a participação de crianças/jovens e de colaboradores da instituição. Neste sentido, a nossa amostra é uma amostra de conveniência em que o universo inquirido corresponde às crianças/jovens acolhidos no Lar de Apoio e aos colaboradores.

O Lar de Apoio acolhe um total 15 crianças/jovens, atualmente dos 8 aos 20 anos, sendo 10 do sexo masculino e 5 do sexo feminino.

Durante este estágio, a intervenção foi realizada junto de 12 crianças/ jovens, sendo que foram excluídas 3 crianças/jovens, dois rapazes com 8 e 16 anos, ambos portadores de multideficiência, cujas limitações, resultantes do seu diagnóstico, quer em termos de comunicação e de compreensão, os impedia de participar em qualquer uma das atividades definidas, e um terceiro rapaz, com 20 anos, que se encontra em processo de autonomização.

Ao nível dos colaboradores, o projeto de intervenção contou com a participação de 9 Auxiliares de Ação Direta e 1 Auxiliar de Ação geral. A “Casa das Cores” conta com um conjunto de colaboradores que trabalham por três turnos diferentes, estando em cada turno, 2 a 3 Auxiliares de Ação Direta. Assim, a amostra inquirida corresponde aos colaboradores do Lar de Apoio da ARCIL, excetuando uma colaboradora em regime de prestação de serviços esporadicamente.

Também participaram neste projeto os membros da equipa técnica, profissionais esses que colaboram no Lar de Apoio, mas também noutras respostas da ARCIL,

colaborando e orientando todo o projeto de intervenção desde a recolha de dados para o diagnóstico inicial até à execução e avaliação final do projeto.

6.4.2. Instrumentos de recolha de dados

A escolha das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados é uma etapa importante de qualquer trabalho. Neste projeto, destacamos o uso da observação participante, de guião de recolha de dados e de questionários elaborados para o efeito.

Estando inserida no Lar de Apoio a realizar o estágio curricular, a observação participante assumiu-se como uma técnica de primordial interesse para este trabalho, permitindo captar as especificidades e as dinâmicas do contexto enquanto elemento participativo no mesmo. A possibilidade de interagir quer com as crianças, quer com os profissionais nas diferentes atividades que se desenrolavam na instituição e o apoio escolar que era realizado por nós, permitiu que este fosse um contexto privilegiado onde poderia informalmente ter um contacto mais próximo com as mesmas, no sentido de perceber as suas necessidades e o envolvimento dos diferentes profissionais no trabalho direto com as crianças, quais as suas representações, dificuldades e expectativas.

A observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num meio social, uma situação na qual participa, permitindo-lhe integrar-se nas atividades/vivências das pessoas que nele vivem. Assim, a observação participante permitiu interagir com as crianças e com os profissionais de uma forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. Com esta descrição, parece-me que neste trabalho em particular não se poderia deixar de utilizar esta técnica, tendo em conta os seus objetivos. Desta forma, a participação tem por objetivo recolher dados (sobre ações, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador exterior não teria acesso.

A observação participante foi um método de recolha de dados transversal utilizado em todo o projeto, mas que revela mais expressão, pelas suas características e pelos objetivos subjacentes, na atividade da Sala de Estudo.

Para facilitar a recolha de informação sobre a amostra de colaboradores e de crianças e jovens, elaborámos 2 guiões de recolha de dados, devidamente estruturados, e que nos serviram como uma espécie de guias na recolha da informação necessária e indispensável a uma correta descrição da amostra.

O guião destinado à recolha de informação sobre as crianças/jovens através da consulta dos processos individuais, e com a colaboração da equipa técnica, é composto por questões que abordam os dados sobre a criança ou jovem, sobre o seu acolhimento

institucional, dados sobre o seu percurso escolar, problemas de saúde e dados relativos aos contactos com a família de origem (cf. Anexo IV, documento 1).

O guião destinado à recolha de dados sobre os colaboradores visava apenas a descrição destes tendo em conta a sua idade, escolaridade, se tinham formação específica para o trabalho com crianças/jovens e identificar há quanto tempo trabalhavam na instituição (cf. Anexo IV, documento 2).

Não podemos esquecer que este foi um projeto de intervenção educativa, com 3 atividades principais, sendo que no âmbito da Sala de Estudo e do projeto de Literacia emocional foram aplicados vários questionários construídos para o efeito e, na avaliação inicial, usámos ainda o Inventário de Comportamentos da Criança para Professores (Inventário de Comportamentos da Criança para Professores (ICCPR) ou Teachers Report Form (TRF) (Edelbrock & Achenbach, 1984; Achenbach, 1991; Fonseca et al., 1995; cf. Anexo IV, ponto 3) .

Os diferentes questionários construídos para este estudo tiveram por base a revisão da literatura efetuada na identificação dos conceitos e tendo em conta os objetivos que nos propúnhamos alcançar. Os questionários foram elaborados privilegiando perguntas fechadas cuja resposta correspondia a uma escala de Likert de 5 pontos. As perguntas eram curtas e claras e a linguagem adequada aos seus destinatários. Embora privilegiássemos as perguntas fechadas, cada questionário contemplava algumas perguntas de resposta aberta as quais nos pareciam importantes para esclarecer cada tema em análise.

Recolhida a informação necessária, quer relativas à descrição da amostra, quer de cada atividade que compõe este projeto, procedermos à análise qualitativa da informação através do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS Statistics, versão 21.0 para Windows). Este programa é um instrumento matemático que nos foi útil para recolher, organizar, apresentar, analisar e interpretar os resultados. Assim, o SPSS permite resumir esses mesmos dados através de procedimentos adequados, mostrando as tendências e os padrões.

Ressalve-se que, no sentido de garantir o direito à privacidade e proteger a identidade de cada participante, asseguramos o sigilo das informações, bem como todos os elementos identificativos foram alterados de modo a não serem reconhecidos.

Protocolo de avaliação usado no Projeto de Literacia Emocional

Para o projeto de Literacia Emocional, construímos um questionário inicial e outro final, visando a avaliação inicial e final por cada colaborador sobre as suas competências

para lidar com as situações de comportamento em relação às crianças e jovens (cf. Anexo IV, Questionário 4.1 e 4.2). Os questionários inicial e final têm um grupo de perguntas comum, o qual visava possibilitar a avaliação do impacto do projeto de Literacia Emocional. Os questionários são compostos por 6 questões de resposta fechada, em que é fornecido ao sujeito uma escala de resposta com 5 pontos (não concordo totalmente, não concordo parcialmente, não concordo nem discordo, concordo parcialmente, concordo totalmente). Para além disso, no questionário inicial, incluímos 3 questões de resposta aberta onde procurámos esclarecer a regularidade com que o colaborador considera que existem conflitos com as crianças/jovens, de que forma resolviam um conflito com as crianças/jovens e se os colaboradores consideram que a forma que utilizam para resolver conflitos é eficaz. A pergunta 10 é uma questão dicotómica, que diz respeito à pertinência de existir formação promovida pelo Lar de Apoio, solicitando que esclareçam sobre os temas propostos caso respondessem positivamente. No questionário final, para além do grupo de 6 perguntas de resposta fechada igual ao do Questionário Inicial, considerámos mais 2 questões de resposta fechada, utilizando uma escala de 3 pontos (não concordo, concordo parcialmente, concordo totalmente), que visavam verificar se os colaboradores reconheciam a sua participação neste projeto de intervenção educativa como uma mais-valia enriquecedora profissionalmente.

Elaborámos ainda um questionário que foi aplicado no final de cada sessão de grupo e visava avaliar a satisfação dos participantes com a sessão, bem como as suas expectativas sobre a transferência futura e a utilidade dos temas abordados para a sua prática profissional (cf. Anexo IV, Questionário 4.3). O Questionário é composto por 7 questões fechadas e 1 questão de resposta aberta. Nas questões de resposta fechada são fornecidas ao sujeito 5 alternativas de resposta (não concordo totalmente, não concordo parcialmente, não concordo nem discordo, concordo parcialmente, concordo totalmente), sendo que as primeiras 4 questões visam avaliar a própria sessão (objetivos, organização da sessão e o seu desenvolvimento) e as 3 últimas questões fechadas pretendem avaliar a satisfação do colaborador com os temas abordados em cada sessão. O questionário termina com 1 questão aberta que pretende verificar os constrangimentos/obstáculos identificados pelo colaborador na transferência das ferramentas adquiridas na sessão para o contexto real de trabalho.

Protocolo de avaliação usado na atividade da Sala de Estudo

Para a Sala de Estudo elaborámos 3 questionários iniciais e dois questionários finais, destinados às crianças/jovens, colaboradores de referência de cada criança/jovem e professores titulares (cf. Anexo IV, Ponto 3). Os questionários tiveram como objetivo identificar as principais dificuldades assinaladas ao nível do comportamento, bem como a relação da criança/jovem com o contexto escolar e com a Sala de Estudo. Tal como nos questionários usados no Projeto de Literacia, os questionários inicial e final têm um grupo de perguntas comum, o qual visava possibilitar a avaliação do impacto da participação de cada criança/jovem na Sala de Estudo.

Os questionários destinados aos monitores/técnicos e aos professores eram questionários de autorresposta preenchidos pelos próprios, enquanto os questionários destinados às crianças/jovens, tendo em conta as necessidades educativas especiais do grupo foram aplicados pela educadora social estagiária, a qual colocava cada questão e registava as respetivas respostas. Na aplicação dos questionários às crianças/jovens, foi necessário recorrer a uma régua exemplificativa das respostas fechadas possíveis.

Os questionários iniciais e finais destinados aos professores e aos monitores/técnicos de referência (cf. Anexo IV, Questionários 3.1, 3.2, 3.4 e 3.5) têm em comum um grupo composto por 9 questões fechadas, em que são fornecidas ao sujeito 5 alternativas de resposta (não concordo totalmente, não concordo parcialmente, não concordo nem discordo, concordo parcialmente, concordo totalmente). As questões de resposta fechada podem ser agrupadas em 2 grupos: 1 diz respeito à relação da criança/jovem com a escola e ao seu comportamento escolar, outro diz respeito ao comportamento do próprio jovem. Das 9 questões fechadas a 1ª, 2ª e as últimas 4 estão colocadas de forma invertida. Após essas 9 questões, existem algumas questões abertas distintas tendo em conta a altura da aplicação do questionário e o seu destinatário. O Questionário Inicial destinado aos professores (cf. Anexo IV, Questionário 3.1) continha mais duas questões de resposta aberta que visavam identificar as principais dificuldades identificadas no aluno e a avaliação do seu comportamento escolar. O Questionário inicial destinado aos monitores/técnicos (cf. Anexo IV, Questionário 3.2) tinha mais 4 questões colocadas de forma aberta, as quais pretendiam obter informação sobre as principais dificuldades da criança/jovem e a sua relação com a sala de estudo (se frequentava, que atividades fazia, e importância percebida da sala de estudo para a criança/jovem). O Questionário Final destinado aos professores e o destinado aos monitores/técnicos (cf. Anexo IV, Questionário 3.4 e 3.5) têm apenas uma questão aberta sobre a importância da sala de estudo ao longo do ano.

O Questionário Inicial destinado às crianças/jovens (cf. Anexo IV, Questionário 3.3) tem 8 questões fechadas, cuja resposta é fornecida numa escala de Likert de 5 pontos (não concordo totalmente, não concordo parcialmente, não concordo nem discordo, concordo parcialmente, concordo totalmente) e 6 questões de resposta aberta. As questões de resposta fechada visam avaliar a perspectiva da criança/jovem quanto à sua relação com a escola e às suas competências escolares (avaliação subjetiva da concentração, da motivação, do desempenho escolar, do ambiente escolar, do entusiasmo perante as tarefas, da compreensão da matéria, e da capacidade de iniciativa). Das 8 questões fechadas a 1ª, 2ª, 5ª e 6ª estão colocadas de forma invertida. As 6 questões colocadas de forma aberta pretendiam obter informação sobre se usavam a sala de estudo, com quem a utilizam, o que lá faziam (no caso de a terem utilizado), o que mais e menos gostavam na sala de estudo e por último o que para eles era importante trabalhar na sala de estudo.

No Questionário Final destinado às crianças/jovens (cf. Anexo IV, Questionário 3.6) o grupo de 8 questões fechadas mantém-se igual, sendo que ao nível das questões de resposta aberta foram eliminadas as primeiras duas questões, relativas à frequência da sala de estudo e com quem a utilizavam, e introduzida uma questão de resposta fechada, com 3 alternativas de resposta (Não, Um pouco, Muito) e que visava avaliar se na sua perspectiva a sala de estudo tinha contribuído para uma melhoria ao nível dos resultados na escola. Mantiveram-se também, em relação ao questionário inicial, as últimas 4 perguntas de resposta aberta procurando avaliar, na perspectiva das crianças/jovens, o que lá faziam (no caso de a terem utilizado), o que mais e menos gostavam na sala de estudo e por último o que para eles era importante trabalhar na sala de estudo.

Utilizámos ainda o Inventário de Comportamentos da Criança para Professores (Inventário de Comportamentos da Criança para Professores) (ICCPR) ou Teachers Report Form (TRF) (Edelbrock & Achenbach, 1984; Achenbach, 1991; Fonseca et al., 1995) (cf. Anexo IV, Questionário 3.7), uma escala já adaptada e aferida para a população portuguesa, com boas qualidades psicométricas (Fonseca et al., 1995) que avalia os comportamentos infantis por faixa etária e em que o informante deverão ser os professores. Constitui, portanto, uma medida de avaliação do ajustamento psicossocial e dos problemas de comportamento da criança e do adolescente. Os itens que a compõem distribuem-se por duas secções partes: uma relativa a dados demográficos, a avaliações do rendimento escolar e a avaliações do funcionamento geral na sala de aula, bem como dados relativos a testes de inteligência, a testes de aptidões ou comentários sobre o potencial de desenvolvimento do aluno e o seu nível geral de adaptação à escola; outra secção com 120

perguntas relativas a itens relativos a problemas do comportamento, registados numa escala de avaliação de Likert constituída por três pontos. De salientar que a resposta dos professores ao questionário deve basear-se nos últimos 2 meses. Da cotação do inventário, podem ser obtidos três tipos de resultados: um resultado global e um resultado específico para cada um de sete fatores (Agressividade/Antissocial, Problemas de atenção/Dificuldades de aprendizagem, Isolamento Social, Obsessivo, Problemas Sociais/Impopular, Comportamentos estranhos, Ansiedade) e um resultado para cada um de dois “clusters” (problemas de comportamento externalizante e problemas de comportamento internalizantes).

Este questionário foi aplicado previamente ao início das sessões da sala de estudo, considerando os professores como informantes e, desta forma, pretendíamos ter uma avaliação diagnóstica mais completa sobre as áreas problemáticas do nosso público-alvo.

6.4.3 Análise estatística

Para a análise e tratamento dos dados utilizámos o Programa Estatístico Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics, versão 21.0 para Windows). Tendo em conta as características do nosso estudo, quando à amostra e aos objetivos a que nos propusemos, ao nível da análise estatística, recorreremos essencialmente à descrição dos dados e ao uso de testes não paramétricos como o teste de classificações assinadas por Wilcoxon.

6.5 Análise e discussão dos Resultado

A análise e discussão dos resultados irá ser efetuada seguindo a seguinte lógica: descrição da amostra, apresentação e discussão dos resultados obtidos na Sala de Estudo, seguidos dos resultados do projeto de Literacia Emocional e, por fim, os resultados da Caixa de Ideias.

6.5.1 Descrição da amostra

Amostra de crianças/jovens

A nossa amostra contou com crianças/jovens entre os 11 e 19 anos, tendo uma média de idades de 15, 58 e um desvio padrão de 2,81; sendo 5 do sexo feminino (41,7%) e 7 do sexo masculino (58,3%).

Estas crianças/jovens estão integradas no Lar de Apoio devido a medidas de acolhimento institucional decretadas pelo tribunal (7 crianças/jovens, 58,3%), por encaminhamento da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (3 crianças/jovens, 25%) ou pela prestação de serviços (2 crianças/jovens, 16,7%). De salientar que destes jovens, 4 sabemos já ter frequentado outra instituição de acolhimento (33,3%), 5 estão pela primeira vez integrados numa instituição de acolhimento (41,7%) e existem 3 crianças/jovens que não se conseguiu apurar se já tiveram outra experiência de integração institucional (25%).

Quanto ao tempo que estão integrados no Lar de Apoio, verificámos no início do projeto (outubro de 2016), que existiam 3 crianças/jovens integradas há menos de 1 ano (25%), 2 estavam entre 1 a 2 anos (16,7%), 4 crianças/jovens integradas entre 3 a 5 anos (33,3%), 2 integradas entre 6 a 11 anos (16,7%), e 1 há mais de 12 anos (8,3%), sendo que as crianças/jovens integradas há menos tempo estavam há 4 meses na instituição e o jovem que está integrado há mais tempo na instituição está há 17 anos.

Estas crianças/jovens, na sua grande maioria, mantêm contacto com a sua família de origem. Nove mantêm contacto presencial e telefónico com a sua família de origem (75%), 1 só mantém contacto presencial (8,3%), outro só mantém através de contacto telefónico (8,3%), e uma criança/jovem não mantém contacto nenhum com a família de origem (8,3%). Ao nível dos contactos presenciais, a maioria mantém contacto pontual nas épocas festivas ou nas férias escolares (49,9%), 4 visitam a família ao fim de semana em épocas festivas e/ou férias escolares (33,3%), 2 não mantêm qualquer contacto presencial com a família.

Saliente-se que nesta amostra de crianças/jovens, 10 frequentam a escolaridade obrigatória e, destes, 8 têm definido um Currículo Específico Individual. Destes alunos, 3 frequentam o 11º ano (25%), 3 frequentam o 5º ano (25%) e existe 1 aluno no 8º ano, outro no 9º, outro no 10º e outro a frequentar o 12º (correspondendo a uma percentagem da amostra de 8,3 % cada um deles), sendo que 2 já não frequentam a escola. Ao nível das retenções, 5 nunca foram retidos, 4 tiveram uma retenção e 1 teve 3 retenções.

No que respeita ao diagnóstico da amostra, 9 crianças/jovens são portadoras de deficiência intelectual, sendo que duas delas têm associado Perturbação do Espectro do Autismo, e 1 apresenta, para além da deficiência intelectual, alteração do Cromossoma XVII. Existe ainda 1 jovem que tem Perturbação de Espectro do Autismo sem qualquer Deficiência Intelectual associada. Ao nível dos problemas de saúde, 2 têm epilepsia, 1 tem problemas renais e 1 com alteração do Fator 7.

Amostra de colaboradores

A amostra de colaboradores é constituída por 10 indivíduos sendo 1 do sexo masculino (10%) e 9 do sexo feminino (90%).

A idade dos monitores varia entre os 21 anos e os 61 tendo uma média de idades de 35,1. Ao nível da escolaridade, a maioria tem o 12º ano ou licenciatura com uma percentagem de 40% cada uma correspondendo a uma percentagem acumulada de 80%, existe ainda 1 pessoa com Mestrado (10%) e outra com a 4ª classe (10%).

O tempo de trabalho no contexto da casa das cores varia entre os 2 meses e os 18 anos, sendo uma média de anos de trabalho de 5,34 anos (DP = 5,93)

Dos 10 colaboradores da casa 6 (60%), têm formação específica para trabalhar com crianças e 4 (40%) não tem qualquer formação para o efeito.

6.5.2 Sala de Estudo

A Sala de Estudo foi uma atividade que contou com a frequência regular por parte de 12 crianças/jovens durante 17 semanas do estágio curricular em Educação social.

6.5.2.1. Avaliação de Diagnóstico

A avaliação de diagnóstico serviu como guia para o planeamento do trabalho efetuado na sala de estudo junto das crianças/jovens, completando a informação recolhida enquanto observadora participante.

A análise dos dados recolhidos com o ICCPR foi feita caso a caso, considerando as normas portuguesas por idade e sexo, para obter informação importante para o trabalho a planear e a executar na sala de estudo. De salientar que a nossa amostra tem sujeitos de idade superior à que a escala se destina. Não obstante, optámos por aplicá-la e valorizar a sua análise qualitativa da informação. Assim, e apesar de termos feito uma análise maioritariamente qualitativa da informação recolhida, aqui faremos uma análise global dos resultados, considerando os 7 fatores e o resultado total da escala. Saliente-se que dos 12 questionários entregues, apenas obtivemos 10 devolvidos.

De seguida, iremos analisar os resultados do ICCPR considerando como pontos discriminativos para este questionário os valores correspondentes ao percentil 90 para cada sexo, tanto para o questionário global como para cada uma das suas escalas/fatores.

Ao nível do resultado da Escala Total apenas pudemos considerar 9 resultados, dos quais 8 encontravam-se acima do ponto de corte para o percentil 90, revelando problemas de comportamento. Ao nível dos 7 fatores, na generalidade pudemos calcular os resultados

para 10 crianças/jovens, sendo que verificámos resultados desviantes (acima do percentil 90) na Escala Agressividade/Antisocial para 6 crianças/jovens, na Escala Problemas de Atenção/Dificuldades de Aprendizagem para 5 crianças/jovens, na Escala Isolamento Social para 6 crianças/jovens, na Escala Problemas Sociais/Impopular para 6 crianças/jovens, na Escala Comportamentos Estranhos para 6 crianças/jovens e na Escala Ansiedade para 7 crianças/jovens. Na Escala Obsessivo não encontramos qualquer resultado desviante tendo em conta o nosso ponto de corte.

No questionário inicial destinado aos professores também nos foi possível obter apenas 10 questionários devidamente preenchidos dos 12 inicialmente distribuídos.

Nas questões relacionadas com o comportamento escolar, verifica-se que a soma das respostas apresenta um valor médio de 13,33, sendo o valor mínimo 8 e o valor máximo 22, existindo 3 valores ausentes por não entrega do questionário ou ausência de resposta. Verifica-se ainda que 55,5% dos resultados obtidos situaram-se nos valores 12 (33,3%) e 13 (22,2%), sendo que os valores possíveis seriam entre 5 e 25 pontos, sendo que 5 indicaria graves dificuldades ao nível do comportamento escolar e 25 pontos indicaria um excelente comportamento escolar. Considerando as respostas às questões individuais incluídas por nós no comportamento escolar, verifica-se que, segundo os professores, a maioria das crianças/jovens consideradas nesta amostra válida (n=10) não apresenta problemas de concentração (60% não concorda totalmente e 30% não concorda parcialmente que tenha problemas em se concentrar) e não faz as atividades escolares por sua iniciativa (60% não concorda totalmente, 10% não concorda parcialmente).

Nas questões relacionadas com o comportamento da criança/jovem, verifica-se que a soma das respostas apresenta um valor médio de 14,30, sendo o valor mínimo 6 e o valor máximo 20, num intervalo possível compreendido entre 4 e 20 pontos. Verifica-se ainda que 50% dos resultados são iguais ou superiores a 15 pontos (20% obteve 20 pontos, 20% obteve 19 e 10% obteve 15 pontos). Considerando as respostas às questões individuais incluídas por nós no comportamento da criança/jovem, verifica-se que, segundo os professores, a maioria das crianças/jovens consideradas nesta amostra válida revelam um temperamento difícil (20% concorda parcialmente, 40% concorda totalmente), demonstram grandes dificuldades em gerir as emoções (50% concorda totalmente, 40% concorda parcialmente, 10% não concorda nem discorda) e têm dificuldades em ouvir um não (40% concorda totalmente, 20% concorda parcialmente).

Nas questões de resposta aberta, quando questionados sobre as principais dificuldades identificadas nestas crianças/jovens, os 10 professores que responderam consideraram as seguintes dificuldades principais: a deficiência mental/intelectual (30%); a dificuldade em gerir a frustração e em ouvir um “não” (20%); o não cumprimento de regras (20%), o revelar um mau comportamento (10%) e o desinteresse e/ou a falta de assiduidade (10%). Houve ainda uma resposta cuja dificuldade principal não era identificada (10%). Desta forma, e tal como nos resultados de resposta fechada podemos identificar, considerando a avaliação feita pelos professores, verifica-se que são assinalados maioritariamente problemas de comportamento da própria criança/jovem, não específicos do comportamento escolar, seguidos das dificuldades escolares.

Como estratégias para colmatar as dificuldades identificadas, os professores indicam que devem ser dadas regras claras às crianças e jovens e recorrer ao elogio (20%), deve-se apelar à participação destas crianças/jovens (20%), precisam aprender a lidar com a frustração (20%), necessitam de trabalhar em casa (10%) e de ter acompanhamento individualizado (10%). Existiram ainda duas respostas não classificadas por fugirem ao objetivo da pergunta (20%).

No questionário inicial destinado quer aos monitores, quer aos técnicos, foi-nos possível obter os 12 questionários devidamente preenchidos dos 12 inicialmente distribuídos.

Nos questionários respondidos pelos técnicos, relativamente ao comportamento escolar, verifica-se que a soma das respostas apresenta um valor médio de 13,20 sendo o valor mínimo 7 e o valor máximo 19. Os valores possíveis seriam entre 5 e 25 pontos, sendo que 5 indicaria graves dificuldades ao nível do comportamento escolar e 25 pontos indicaria um excelente comportamento escolar. Considerando as respostas às questões individuais incluídas por nós no comportamento escolar, verifica-se que, segundo os técnicos, a maioria das crianças/jovens consideradas nesta amostra não apresenta problemas de concentração (41,7% não concorda totalmente e 41,7% não concorda parcialmente “tem problemas em se concentrar”), não têm mais capacidades do que as que demonstram (66,7% não concorda parcialmente, 8,3% não concorda totalmente que “tem mais capacidades do que as que demonstra”) e não fazem as atividades escolares por sua iniciativa (50% não concorda totalmente e 20% não concorda parcialmente que “fazem as atividades escolares por sua iniciativa”).

Nas questões relacionadas com o comportamento da criança/jovem, verifica-se que a soma das respostas apresenta um valor médio de 14,08 sendo o valor mínimo 8 e o valor máximo 20, sendo a moda o valor 14 (33,3%). Considerando as respostas às questões individuais incluídas por nós no comportamento da criança/jovem, verifica-se que, segundo os técnicos, a maioria das crianças/jovens consideradas nesta amostra revelam um temperamento difícil (16,7% concorda totalmente, 33,3% concorda parcialmente, 25% não concorda nem discorda), demonstram grandes dificuldades em gerir as emoções (41,7% concorda totalmente, 58,3% concorda parcialmente) e têm dificuldades em ouvir um não (25% concorda totalmente, 33,3% concorda parcialmente, 25% não concorda nem discorda).

Nas questões de resposta aberta, quando questionados sobre as principais dificuldades identificadas nestas crianças/jovens, os 2 técnicos que responderam consideraram as seguintes dificuldades principais: Problemas na regulação emocional (25%); ao nível das relações interpessoais (25%); dificuldades de concentração (25%); problemas escolares (16,7%) e dificuldades no cumprimento de regras (8,3%).

Sobre a frequência anterior da sala de estudo por parte das crianças e jovens, os técnicos referiram que 5 crianças/jovens haviam frequentado anteriormente a sala de estudo, 4 não haviam frequentado e relativamente a 3 crianças e jovens não tinham informação sobre se haviam frequentado a sala de estudo.

Passamos agora a descrever os resultados dos questionários iniciais preenchidos pelos monitores.

Nas questões relacionadas com o comportamento escolar, verifica-se que a soma das respostas apresenta um valor médio de 14,17 sendo o valor mínimo 7 e o valor máximo 21, sendo que 5 indicaria graves dificuldades ao nível do comportamento escolar e 25 pontos indicaria um excelente comportamento escolar. Considerando as respostas às questões individuais incluídas por nós no comportamento escolar, verifica-se que, segundo os monitores, a maioria das crianças/jovens consideradas nesta amostra não apresenta problemas de concentração (16,7% não concorda totalmente e 33,3% não concorda parcialmente “tem problemas em se concentrar”), não têm mais capacidades do que as que demonstram (58,3% não concorda parcialmente, 16,7% não concorda totalmente “tem mais capacidades do que as que demonstra”) e não fazem as atividades escolares por sua iniciativa (33,3% não concorda totalmente, 16,7% não concorda parcialmente).

Nas questões relacionadas com o comportamento da criança/jovem, verifica-se que a soma das respostas apresenta um valor médio de 14,58, com o valor mínimo 7 e o valor

máximo 19, sendo a moda o valor 17 (25%). Considerando as respostas às questões individuais incluídas por nós no comportamento da criança/jovem, verifica-se que, segundo os monitores, a maioria das crianças/jovens consideradas nesta amostra revelam um temperamento difícil (25% concorda totalmente, 50% concorda parcialmente), demonstram dificuldades em gerir as emoções (33,3% concorda totalmente, 25% concorda parcialmente), revelam comportamento de oposição (58,3% concorda parcialmente, 16,7% concorda totalmente) e têm dificuldades em ouvir um não (8,3% concorda totalmente, 66,7% concorda parcialmente).

Nas questões de resposta aberta, quando questionados sobre as principais dificuldades identificadas nestas crianças/jovens, os monitores consideraram as seguintes dificuldades principais: dificuldades no cumprimento de regras (33,3%); ao nível das relações interpessoais (16,7%); ao nível da compreensão dos conteúdos escolares (16,7%); dificuldades de concentração (8,3%); na gestão da frustração (8,3%) e na identificação do que é melhor para a sua vida (8,3%). Houve ainda uma resposta em branco.

Sobre a frequência anterior da sala de estudo por parte das crianças e jovens, os monitores referiram que 4 crianças/jovens haviam frequentado anteriormente a sala de estudo, 7 não haviam frequentado e relativamente a 1 criança/jovem não tinham informação sobre se havia frequentado a sala de estudo.

Passamos agora a descrever os resultados dos questionários iniciais preenchidos junto das crianças/jovens, considerando 11 questionários corretamente preenchidos. No grupo de questões de resposta fechada, verifica-se que a soma das respostas apresenta um valor médio de 24,82 sendo o valor mínimo 12 e o valor máximo 32. Considerando as respostas às questões individuais incluídas por nós no comportamento escolar, verifica-se que, segundo as crianças/jovens que constituem a nossa amostra, a maioria não reconhece dificuldades de concentração nem a existência de desmotivação perante a escola, consideram que o seu desempenho no geral é positivo (63,6% concorda parcialmente, 9,1% concorda totalmente), referem que sentem que têm um bom ambiente escolar (45,5% concorda totalmente, 36,4% concorda parcialmente, 18,2% não concorda nem discorda), sentem-se motivados para ir para a escola (36,4% concorda parcialmente, 27,3% concorda totalmente) e não fazem as atividades escolares por sua iniciativa (36,4% não concorda totalmente, 18,2% não concorda parcialmente).

Sobre a frequência anterior da sala de estudo por parte das crianças e jovens, foi possível identificar junto dos mesmos, à exceção do que não respondeu ao questionário,

que 7 frequentaram anteriormente a sala de estudo e 4 não frequentaram. Dos que frequentaram, verifica-se que a utilização da sala de estudo ocorria sempre acompanhados por alguém (professor, monitor, estagiário/a). Quando questionados sobre o que faziam na sala de estudo, 5 sujeitos responderam que efetuavam trabalhos escolares, enquanto 2 não responderam ou não sabiam. Relativamente ao que as crianças/jovens consideram que deveriam fazer na sala de estudo obtivemos as seguintes respostas: brincar, ler/pintar, pintar, trabalhos de matemática, estudar, realizar os trabalhos de casa, fazer um pouco de tudo.

6.5.2.2. Avaliação da implementação da atividade

A Sala de Estudo funcionava por horário individual com cada criança/jovem, ocorrendo de forma semanal. A maioria das crianças/jovens (91,67%) frequentava a sala de estudo com uma frequência semanal, havendo uma criança/jovem (8,33%) cuja frequência da sala de estudo ocorria 3 vezes por semana.

O grupo de crianças/jovens aderiu positivamente à atividade, não havendo qualquer falta não justificada a assinalar e existindo um/a participante que frequentou duas sessões extras, por sua iniciativa. Assim, verificamos que 3 crianças/jovens frequentaram um total de 13 sessões (valor mínimo), 1 frequentou 14 sessões, 4 frequentaram 15 sessões, 1 frequentou 16 sessões, outra frequentou 17 sessões e 1 frequentou 44 sessões (valor máximo). Este resultado é particularmente significativo, não somente pelo registo da frequência da sala de estudo, dado que estes jovens requerem um grande nível de supervisão e apoio e os monitores tinham que os avisar de quando era o seu horário de irem frequentar a sala de estudo. Não obstante de haver este alerta externo, ao nível da informação qualitativa recolhida por observação direta, junto dos monitores e dos próprios, verificou-se uma boa adesão por parte das crianças/jovens e os mesmos manifestavam-se, de uma forma geral, satisfeitos por poderem ir para a sala de estudo, aspeto que não era verificado pelos monitores anteriormente, tendo em conta as características das crianças/jovens integrados na instituição, quer pela existência de diversos tipos de necessidades educativas especiais, quer pela informação existente relativa à falta de interesse, motivação e iniciativa em relação às tarefas escolares ou escolarizadas.

Cada acompanhamento individual na Sala de estudo teve objetivos gerais e específicos que resultavam da avaliação inicial realizada, considerando a informação recolhida junto da equipa técnica, dos monitores, da criança/jovem e da consulta do

processo individual. Cada criança/jovem tinha um plano individual de trabalho definido para a Sala de Estudo, o qual ia sendo reajustado se necessário.

De uma forma geral, e por forma a respeitar a confidencialidade, podemos assinalar que o trabalho realizado na sala de estudo visou os seguintes objetivos:

- Estabelecer uma relação de confiança e proximidade com o/a utente;
- Realizar dos trabalhos de casa;
- Promoção da leitura e da escrita ou de outras dificuldades escolares pontuais;
- Revisão dos conteúdos para os testes e aprendizagem de métodos de estudo;
- Estudos sobre cultura geral;
- Reforço positivo perante as capacidades escolares e promoção do interesse pela escola e pela aprendizagem;
- Exercícios de motricidade fina (ligação de números, contornos de figuras, pintura)
- Treino do controlo das emoções/impulsos (impulsividade, raiva/descontrolo emocional, da atenção, do comportamento empático;
- Treino de atividades de vida diária (prática simulada);
- Aprender a fazer o currículo;
- Aprender a gerir o dinheiro (prática simulada).

6.5.2.3 Avaliação da eficácia da intervenção

Na avaliação do impacto do projeto desenvolvido na sala de estudo consideramos os resultados dos questionários aplicados junto das crianças/jovens/monitores/técnicos, através da respetiva análise comparativa entre os resultados dos questionários iniciais/de diagnóstico e mesmos questionários aplicados depois da intervenção. Para além dessa informação quantitativa que apresentaremos de seguida, é fundamental fazer uma avaliação qualitativa considerando a nossa observação e a informação recolhida ao longo da atividade junto dos diferentes agentes.

Do ponto de vista da análise qualitativa do processo podemos referir que o projeto implementado na sala de estudo teve impacto na medida em que proporcionou um maior vínculo de confiança e afeto entre o educador e as diferentes crianças/jovens. Relação esta que se afirmou de empatia e confiança, baseada no reforço e no incentivo como forma de motivar o outro a atingir os seus objetivos. Ao longo das sessões de sala de estudo, fomos trabalhando as competências inicialmente definidas, dando também de forma pontual, resposta a outras situações emergentes, tais como na gestão do comportamento ou de dificuldade emocionais vivenciadas pela criança/jovem e que acabavam por ser

“transportadas” para este contexto. Verificou-se, portanto, que este era um espaço reconhecido pelos próprios, como de ajuda, em que eles sabiam encontrar apoio.

Grande parte do tempo da sala de estudo foi focado nas competências escolares e no apoio à realização dos trabalhos de casa, tal como inicialmente havia sido definido. Ao nível do contacto direto, podemos observar que houve alguma evolução nas áreas trabalhadas com cada criança/jovem, tais como a leitura, escrita, entre outras.

Ao nível do treino da atenção recorremos a jogos de diferenças, de memória e a outros jogos lúdicos onde a atenção também era trabalhada.

Houve também necessidade de trabalhar recorrendo ao jogo simbólico, simulando situações da vida diária e moldando os comportamentos da vida diária, por forma a estimular o comportamento adequado a cada situação do quotidiano, o estabelecimento de regras, de hábitos, o uso do dinheiro bem como o da comunicação assertiva.

Intervimos ainda ao nível do comportamento. Por exemplo, com um sujeito que apresentava por grande raiva e por um comportamento impulsivo, que demonstrava conseqüente recusa às atividades, a educadora achou por bem trabalhar com ele através do sistema de fichas para poder amenizar alguns comportamentos através de recompensas pouco significativas, mas que eram do seu interesse.

Para avaliar a eficácia da atividade recorremos à aplicação dos questionários finais junto dos técnicos, monitores, professores e das crianças e jovens, os quais tinham um grupo de questões comum com os questionários inicialmente aplicados, e algumas questões elaboradas especificamente para obter informação sobre a avaliação final da atividade e do seu impacto.

6.5.2.3.1. Mudança nas perceções dos professores

No questionário final destinado aos professores (cf. Anexo IV, Questionário3.4) fomos possível obter apenas 9 questionários devidamente preenchidos.

Nas questões relacionadas com o comportamento escolar, verifica-se que a soma das respostas apresenta, depois da intervenção, um valor médio de 14,44, sendo o valor mínimo 9 e o valor máximo 22 (cf. Tabela 1). Antes da intervenção esse valor médio era de 13,33.

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Qjovem Escola Prof. Pre	9	13,33	4,000	8	22
Qjovem Escola Prof. Pos	9	14,44	3,575	9	22

Tabela 1: Resultados descritivos do comportamento escolar nos questionários preenchidos pelos professores – comparação pré e pós intervenção

Podemos afirmar, com base nestes resultados, que as classificações negativas do comportamento escolar foram menores no questionário final do que no questionário inicial e que as classificações positivas aumentaram, sendo o seu valor maior no questionário final. Assim, verificamos uma mudança nas percepções dos professores, designadamente a redução dos comportamentos negativos e aumento dos positivos, a qual é marginalmente significativa (Teste de Wilcoxon: $z = -1,873$, $p = ,061$) (cf. Tabela 2).

Nas questões relacionadas com o comportamento negativo geral das crianças/jovens, verifica-se que a soma das respostas apresenta um valor médio de 13,11, sendo o valor mínimo 5 e o valor máximo 20, nos resultados obtidos segundo a avaliação dos professores no pós-teste (cf. Tabela 2). Podemos afirmar que as classificações negativas do comportamento diminuíram em relação ao questionário inicial ($M = 14,30$).

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Qjovem comp Prof. Pre	10	14,30	5,187	6	20
Qjovem comp Prof. Pos	9	13,11	5,883	5	20

Tabela 2: Resultados descritivos do comportamento nos questionários preenchidos pelos professores – comparação pré e pós intervenção.

As classificações positivas aumentaram sendo o seu valor maior no questionário final.

Essa redução no comportamento negativo, na percepção dos professores, foi marginalmente significativa (Teste de Wilcoxon: $z = -1,693$, $p = ,090$) e pode ser observada no Gráfico 2.

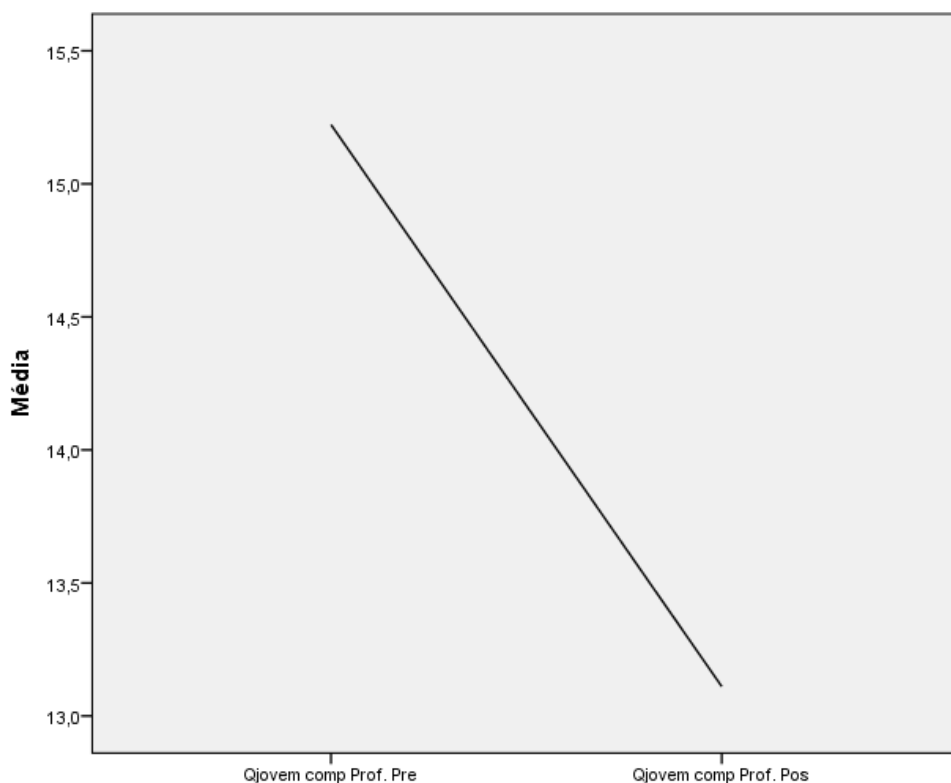


Gráfico 1: Análise comparativa do comportamento avaliado pelos professores antes e após a intervenção.

Os professores, quando questionados sobre se a sala de estudo durante este ano foi importante para a criança/jovens, 66,7% concordam totalmente; 11,1% concorda parcialmente e 22,2% nem concorda nem discorda. Quando questionados sobre a principal dificuldade que identificam na criança/jovem, a grande maioria não respondeu à pergunta. Houve só uma resposta indicando que seria o desinteresse escolar.

No questionário final destinado aos técnicos e aos monitores, foi-nos possível obter os 12 questionários devidamente preenchidos.

6.5.2.3.2. Mudança nas percepções dos técnicos

No questionário final destinado aos técnicos (cf. Anexo IV, Questionário 3.5), nas questões relacionadas com o comportamento escolar, verifica-se que a soma das respostas depois da intervenção apresenta um valor médio de 14,90, com o valor mínimo 11 e o valor máximo 19 (cf. Tabela 3). Uma vez que no questionário inicial esse valor médio foi de 13,20 podemos afirmar as classificações negativas do comportamento foram menores no questionário final do que no questionário inicial e que as classificações positivas aumentaram sendo o seu valor maior no questionário final.

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Qjovem escola Tec. Pre	10	13,20	4,367	7	19
Qjovem escola Tec. Pos	10	14,90	3,107	11	19

Tabela 3: Resultados descritivos do comportamento escolar nos questionários preenchidos pelos técnicos – comparação pré e pós intervenção.

Esta mudança foi estatisticamente significativa, havendo, tal como era nosso intuito, uma diminuição dos comportamentos escolares negativos (Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon: $z=-2,379$, $p=,017$).

Nas questões relacionadas com o comportamento negativo em geral, verifica-se que a soma das respostas obtidas depois da intervenção apresenta um valor médio de 11,75 sendo o valor mínimo 6 e o valor máximo 19 (cf. Tabela 4). Houve assim uma redução do comportamento negativo, uma vez que o valor médio obtido antes da intervenção era de 14,08.

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Qjovem comp Tec. Pre	12	14,08	3,753	8	20
Qjovem comp Tec. Pos	12	11,75	4,555	6	19

Tabela 4: Resultados descritivos do comportamento nos questionários preenchidos pelos técnicos – comparação pré e pós intervenção.

Saliente-se que as classificações positivas aumentaram e as classificações negativas diminuíram, tal como era nosso intuito, sendo esta mudança estatisticamente significativa (Teste de Wilcoxon: $z=-2,446$, $p=,014$). Podemos ver esta mudança no Gráfico 2.

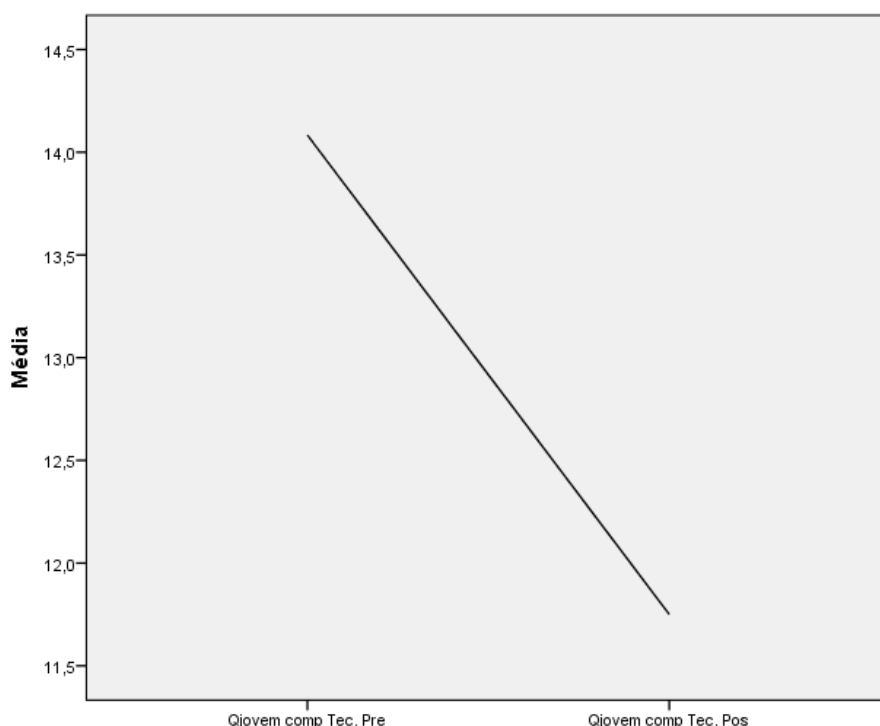


Gráfico 2: Análise comparativa do comportamento avaliado pelos técnicos antes e após a intervenção.

A Avaliação feita pelos técnicos em relação à sala de estudo foi bastante positiva, sendo que em 50% dos casos concordaram plenamente com a importância da mesma para a criança/jovem ao longo deste ano e 50% concordava parcialmente.

Quando questionados sobre as principais dificuldades que identificavam nas crianças/jovens, 6 referiram a gestão emocional e/ou concentração (50,1%), 1 era a falta de motivação escolar, 1 pela necessidade de estimulação, 1 não demonstra dificuldade e 3 não responderam.

6.5.2.3.3. Mudança nas percepções dos monitores

Nos questionários preenchidos pelos monitores depois da intervenção (cf. Anexo IV, Questionário 3.5), ao nível das questões relacionadas com o comportamento escolar, verifica-se que a soma das respostas apresenta um valor médio de 13,25, sendo o valor mínimo 9 e o valor máximo 20 (cf. Tabela 5).

Constata-se que as classificações negativas do comportamento foram menores no questionário final do que no questionário inicial ($M= 14,17$) e que as classificações positivas aumentaram sendo o seu valor maior no questionário final. No entanto, esta mudança não é estatisticamente significativa (Teste de Wilcoxon: $Z=-0,906$, $p=,365$).

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Qjovem escola Mon. Pre	12	14,17	4,469	7	21
Qjovem escola Mon. Pos	12	13,25	3,441	9	20

Tabela 5: Resultados descritivos do comportamento escolar nos questionários preenchidos pelos monitores – comparação pré e pós intervenção.

Relativamente à avaliação geral do comportamento negativo das crianças/jovens, verifica-se que no questionário final os resultados apresentam uma média de 13,67, com valores entre 4 e 20, enquanto no inicial esse valor médio era de 14,58 (cf. Tabela 6). Desta forma, verifica-se uma diminuição das classificações negativas e um aumento das classificações positivas.

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Qjovem comp Mon. Pre	12	14,58	4,033	7	19
Qjovem comp Mon. Pos	12	13,67	5,365	4	20

Tabela 6: Resultados descritivos do comportamento nos questionários preenchidos pelos monitores – comparação pré e pós intervenção.

A visualização do Gráfico 3 indica uma diminuição dos comportamentos negativos. No entanto, estas diferenças não se revelaram estatisticamente significativas (Teste Wilcoxon: $z=-,552$, $p,581$).

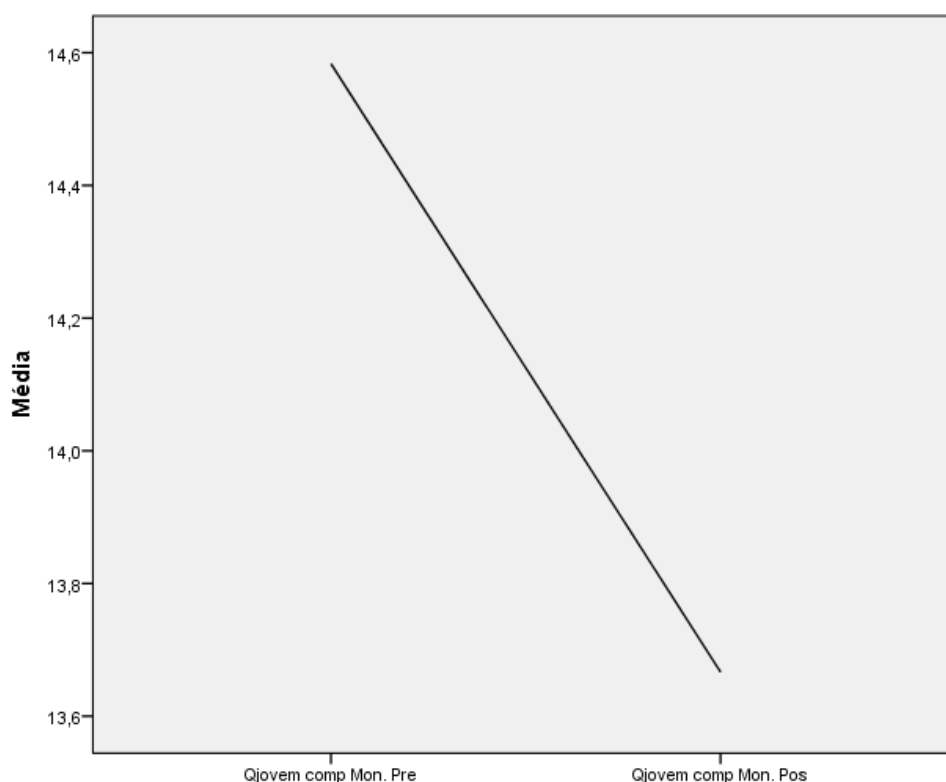


Gráfico 3: Análise comparativa do comportamento avaliado pelos monitores antes e após a intervenção.

Quanto à importância da sala de estudo para estas crianças/jovens ao longo deste ano, houve apenas 1 caso em que não concordou nem discordou e nos restantes casos concordaram parcialmente (91,7%).

As dificuldades principais identificadas pelos monitores foram: a dificuldade em cumprir regras (33,3%), em gerir as emoções (25%), de concentração (16,7%), a preguiça (8,3%), o facto de não reconhecer a importância da escola (8,3%) e a indiferença familiar (8,3%).

6.5.2.3.4. Mudança nas perceções dos jovens

Os resultados obtidos nos questionários finais cujo preenchimento foi recolhido junto dos jovens apresentam uma média se 30,36, tendo valores entre 24 e 36 (cf. Tabela 7)

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Q_jovem_escola_MENI_pre	11	24,82	7,360	12	32
Qjovem_escola_MENI_pos	11	30,36	4,365	24	36

Tabela 7: Resultados descritivos do comportamento escolar nos questionários preenchidos por crianças/jovens – comparação pré e pós intervenção.

Também com estes questionários os resultados indicam que as classificações negativas diminuíram e as classificações positivas aumentaram, uma vez que a média obtida antes da intervenção foi de 24,82. De salientar que esta mudança se revela estatisticamente significativa (Teste de Wilcoxon: $Z=-2,941$, $p,03$).

Verificou-se ainda que para as crianças/jovens houve uma clara percepção de melhoria com a ajuda do trabalho desenvolvido na sala de estudo, sendo que nove consideram que melhoraram muito, 2 um pouco e 1 não respondeu.

6.5.3 Literacia Emocional

Nas questões relacionadas com a avaliação inicial do projeto de educação emocional, verifica-se que a soma das respostas apresenta um valor médio de 15,50 sendo o valor mínimo 11 e o valor máximo 20. A nível da análise individual de cada item, percebemos que os monitores não reconhecem dificuldades na gestão de conflitos no Lar de apoio, na gestão da vida diária e em conseguir gerir uma situação com as crianças/jovens de forma assertiva, sendo que apenas 1 reconhecia sentir essas dificuldades (concorda parcialmente); 2 consideram que o seu desempenho profissional é posto em causa (concorda parcialmente); 3 referem que são levados ao limite em contexto de trabalho (concorda parcialmente) e 8 sentem necessidade de adquirir mais ferramentas para lidarem com os problemas do dia a dia (6 concorda parcialmente e 2 concorda totalmente).

Relativamente à frequência percebida de conflitos no lar de apoio, a maioria considera que estes ocorrem semanalmente (60%), 3 consideram que ocorrem diariamente (30%) e 1 considera que é algumas vezes ao mês.

Quando questionados sobre se gostariam de receber formação promovida pelo Lar de Apoio 9 responderam que sim e 1 não respondeu.

As sessões de literacia emocional decorreram com um número variável de participantes, facto que não é imputável ao interesse dos próprios em participar, mas antes decorre de normas internas dado que as sessões decorriam no horário previsto para uma reunião de equipa, sendo que só podia participar na reunião de equipa quem estivesse na escala de serviço ou tivesse horas para compensar. Assim, dos 10 participantes nas sessões de literacia emocional, apenas 4 participaram em todas as sessões.

Considerando a avaliação da satisfação perante cada uma das cinco sessões (cf. Tabela 8), verificamos que nas diferentes sessões os resultados indicam uma grande

satisfação, sendo que os valores médios variam entre 31 e 33,4 pontos, com valores mínimos entre 24 e 30 pontos e valores máximos de 34 e 35 pontos. Saliente-se que 35 corresponde à pontuação que indica satisfação máxima.

	S1Total	S2Total	S3Total	S4Total	S5Total	S6Total
N Válido	6	5	7	4	4	9
Ausente	4	5	3	6	6	1
Média	31,0000	33,4000	31,8571	32,0000	32,7500	31,0000
Desvio Padrão	2,19089	2,50998	4,01782	3,55903	2,06155	2,95804
Mínimo	28,00	29,00	24,00	28,00	30,00	26,00
Máximo	34,00	35,00	35,00	35,00	35,00	35,00

Tabela 8: Análise descritiva dos resultados dos questionários das sessões de literacia emocional

Saliente-se que na avaliação de cada sessão não se registou qualquer resposta não concordo parcialmente ou não concordo totalmente, sendo as respostas mais frequentes concordo totalmente e concordo parcialmente.

Quanto às dificuldades que os colaboradores identificaram na transposição dos conhecimentos adquiridos para o seu contexto real de trabalho, existem respostas distintas nas diferentes sessões. Na sessão 1, em que estiveram presentes 6 colaboradores, 2 identificaram o cansaço ou a falta de paciência, 1 o número insuficiente de colaboradores, 1 a ausência de um contexto familiar normal, 1 referiu a necessidade de apresentarmos situações reais tendo em conta o contexto do Lar de Apoio e 1 não respondeu à questão. Na sessão 2, com 5 colaboradores, 4 referiram a agitação diária e 1 não respondeu. Na sessão 3, com 7 colaboradores, 5 referiram a agitação diária e 2 não responderam. Na sessão 4, com 4 colaboradores, 2 indicaram a agitação diária, 1 a sua ausência durante vários dias e 1 não respondeu. Na sessão 5, com 5 colaboradores, 2 referiram o controlo emocional e 2 não responderam. Na sessão 6, com 9 colaboradores, 3 responderam a falta de espaço/tempo, 2 o facto do grupo de crianças ser heterogéneo, 1 a própria rotina diária, 1 o verem o time-out como castigo, 1 o número insuficiente de colaboradores e 1 não respondeu.

Nas questões relacionadas com a avaliação final do projeto de educação emocional, verifica-se que a soma das respostas apresenta um valor médio de 20,20 sendo o valor mínimo 14 e o valor máximo 26. A nível da análise individual de cada item, percebemos que os monitores reconhecem dificuldades na gestão de conflitos no Lar de apoio (50%

concorda parcialmente), na gestão da vida diária (50%), em conseguir gerir uma situação com as crianças/jovens de forma assertiva (50%), consideram que o seu desempenho profissional é posto em causa (30% concorda parcialmente, 20% concorda totalmente); que são levados ao limite em contexto de trabalho (50% concorda parcialmente, 30% concorda totalmente) e sentem necessidade de adquirir mais ferramentas para lidarem com os problemas do dia a dia (40% concorda parcialmente e 30% concorda totalmente).

Quando questionados sobre se a sua participação no projeto de literacia emocional contribuiu positivamente para o seu enriquecimento profissional, 5 colaboradores concordaram parcialmente, 4 concordaram totalmente e 1 não concordou. Questionados sobre se as sessões tinham sido produtivas e enriquecedoras 8 concordaram parcialmente e 2 concordaram totalmente.

Quando comparados os resultados dos questionários iniciais com os resultados obtidos nos questionários finais verifica-se, segundo o resultado do Teste de Wilcoxon, uma mudança estatisticamente significativa ($z=-2,075$, $p,038$).

6.5.4 Caixa de Ideias

A Caixa de Ideias contou com 11 contributos dos colaboradores onde 8 eram sugestões de melhoria e 3 elogios, como podemos observar na Tabela 9, a qual além desses contributos incluiu uma segunda coluna com feedback que demos.

Contributo colocado na Caixa de Ideias	Observação/comentário
Necessidade de formação de primeiros socorros.	(Sugestão de melhoria) Formação de 1 ^{os} socorros já se encontra prevista inclusive foi realizada em 2016/2017 contemplando alguns dos colaboradores.
Formação para os colaboradores de modo a aprendermos a lidar com conflitos, emoções e diversas situações.	(Sugestão de melhoria) Formação de resolução de conflitos e de gestão de emoções estava programada, tendo sido entretanto realizada. Prevê-se a realização de mais sessões que serão desenvolvidas durante o ano de 2017.
Dois monitores por noite.	(Sugestão de melhoria)

	<p>Considera-se importante a permanência de um segundo elemento durante o turno da noite, para situações de emergência, contudo isso implica um aumento significativo de gastos com recursos humanos o que de momento não é possível.</p>
<p>Necessidade que a equipa seja constituída por mais elementos permanentes de modo a estabilizar o grupo de trabalho, e também a entrada de mais um elemento para que não haja sobrecarga horária.</p>	<p>(Sugestão de melhoria)</p> <p>Sugestão analisada e cuja resposta teve em consideração o que conta no orçamento para 2017.</p>
<p>Número de horas de turno sempre de igual forma para que a noite não se faça mais horas. EX: 8h-16h/16h-00h/00h-8h.</p>	<p>(Sugestão de melhoria)</p> <p>Sugestão a ser analisada pelos responsáveis de gestão da instituição. Contudo, até à presente data os colaboradores do quadro têm uma média de horas diárias para cumprir de 7h24min.</p> <p>Existindo a possibilidade de converter os contratos do quadro em 40h/ semanais, com o respetivo ajuste salarial, o que se traduziria na organização de turnos de 8h, à exceção das noites de segunda a sexta-feira que seriam de 9h.</p>
<p>Melhor acessibilidade para a cadeira do Rúben entre o seu quarto e casa de banho.</p>	<p>(Sugestão de melhoria)</p> <p>Esta sugestão foi clarificada na reunião de feedback pois a equipa não tinha conhecimento desta dificuldade. O quarto é acessível, no entanto, existe pouco espaço para manobrar a cadeira pelo que fica em análise uma reestruturação da distribuição por quartos possibilitando a sua mudança para um quarto com mais espaço para manobra da cadeira de rodas.</p>
<p>Melhorar a casa do mar. Ao nível de calafetar como por exemplo a</p>	<p>(Sugestão de melhoria)</p> <p>Indubitavelmente importante para o bem-estar</p>

colocação de janelas e portas com vidros duplos de forma a que o local se torne mais acolhedor, proporcionando aos jovens um uso mais frequente da mesma, seja para efeitos lúdicos seja escolares.	das crianças/jovens. Contudo dentro das necessidades gerais do Lar de Apoio não foi considerado prioritário, ficando salvaguardado a possibilidade de contemplar em orçamentos futuros.
Orçamentar Atividades dos Meninos para não sermos nós monitores ou meninos a pagar as atividades	(Sugestão de melhoria) Não é previsto que os colaboradores paguem atividades ou recursos para efetuar as atividades com o seu próprio dinheiro. É possível efetuar proposta de aumento de Verba disponível para atividade para o ano de 2018, mediante justificação.
A ideia da caixinha é interessante :)	(Elogio)
Obrigado às colegas que valorizam os outros e ajudam colegas de noite. Turno da noite é por si só difícil.	(Elogio)
Estas sessões ou apoio ao estudo ajudam imenso os meninos e os monitores que não têm tempo para os acompanhar nas tarefas escolares diárias.	(Elogio)

Tabela 9: Contributos recolhidos na Caixa de Ideias e feedback fornecido aos mesmos.

Como foi referido anteriormente, estes contributos foram validados e explicados com recurso a uma apresentação em powerpoint realizado para o efeito dirigido aos auxiliares de ação direta onde os mesmos foram expostos e explicados, as formas de resolução e os constrangimentos às formas de resolução identificadas. A possibilidade de refletir sobre estas questões, de as poderem expor de forma anónima e posteriormente as verem analisadas em grupo, pareceu-nos ser uma atividade com grande impacto no grupo, reconhecendo o papel ativo de cada elemento da equipa.

Foi também importante pelo impacto positivo que teve ao nível da comunicação interna. Desta forma, todos tiveram a oportunidade de dar a sua opinião e nos casos em que a mesma não pôde ser prontamente respondida/satisfeita, tiveram conhecimento dos

constrangimentos existentes para que tal mudança pudesse ocorrer no imediato, levando a uma maior compreensão por parte de todos.

Ao nível do elogio, dois dos contributos foram direcionados às atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto de estágio, o que é revelador da atenção e do interesse que o presente projeto de estágio lhes suscitou. Embora houvesse a consciência que esta atividade era por nós organizada e isso possa ter influenciado de alguma forma a existência destes elogios neste contexto, é de salientar que de todos os temas que o/a colaborador/a podia ter escolhido, dedicou o seu contributo a elogiar uma atividade do presente projeto de estágio o que revela o reconhecimento que por ele tem. Outro elogio foi direcionado para o turno da noite, reconhecendo a sua dificuldade e para as colegas que ajudam esse turno, reconhecendo o trabalho em equipa e a importância do bom ambiente entre todos.

Conclusões

As minhas emoções não são as tuas emoções mas juntas constroem a nossa relação.

Raquel André, 2016ⁱ

Em primeiro, relembramos que o Lar de Apoio constitui uma resposta de acolhimento a crianças/jovens com necessidades educativas especiais, retirando-a do perigo a que estavam expostas. Assim, compete ao Lar de Apoio acolher e promover o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças e é importante que a instituição se configure como um local onde haja relações afetivas, próximo do ambiente familiar. Contudo, não será novidade para nós a dificuldade que a instituição tem em desempenhar a sua missão, em promover uma relação afetiva semelhante à familiar e em proporcionar uma vida de normalidade.

O presente projeto de estágio visava intervir de forma holística, acreditando que ao provocar mudança nas crianças/jovens e/ou nos monitores, iria levar à mudança do próprio sistema. Foi com esta visão sistémica do problema que definimos o presente projeto e optámos por intervir sobre 2 públicos-alvo distintos, mas que se influenciam mutuamente: as crianças/jovens e os monitores.

Este projeto de intervenção centra-se apenas num Lar de Apoio, recorrendo a uma amostra de conveniência, de tamanho reduzido, pelo que não permite generalizar os dados. Contudo, os Lares de Apoio são estruturas que se orientam pela mesma missão, pelos mesmos objetivos e, embora não possamos generalizar os dados obtidos, o presente estudo leva-nos a acreditar que seria importante serem desenvolvidos mais projetos de intervenção, com objetivos bem definidos, junto de instituições de acolhimento de crianças/jovens.

Ao nível da atividade da Sala de Estudo houve necessidade de intervir no apoio ao estudo, no treino/desenvolvimento de competências, mas foi também um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma relação empática com as crianças/jovens. Da avaliação qualitativa que fomos efetuando ao longo da atividade, verificamos que houve uma evolução positiva na generalidade das crianças/jovens, quer pelas aquisições realizadas na sala de estudo, quer pela relação criada e pelas partilhas realizadas. Da análise dos dados, verificamos que os resultados dos questionários preenchidos pelos técnicos e pelas crianças/jovens assinalam a existência de uma mudança significativa, com aumento das classificações positivas e diminuição das classificações negativas. Para os

professores, a mudança é marginalmente significativa e para os monitores a mudança não é significativa.

Relativamente ao projeto de Literacia Emocional, os resultados demonstram uma avaliação muito positiva de cada sessão, facto que foi sendo verificado por nós, pela postura de cada colaborador, pela forma como participavam em cada sessão e pelo feedback que nos iam dando de forma espontânea, quer os monitores, quer a equipa técnica. Revelam ainda, tendo em conta os resultados do questionário inicial e final, uma mudança estatisticamente significativa. Curiosamente, nos questionários iniciais, os monitores revelavam reconhecer menos dificuldades relacionadas com a sua atividade profissional do que no questionário final. Apesar destes resultados nos surpreenderem em certa medida, existem vários fatores que poderão ajudar a explicá-los. Esta mudança parece revelar uma maior consciência das dificuldades na gestão do comportamento e dos conflitos e/ou uma maior confiança para reconhecer estas dificuldades. Consideramos ainda que o questionário inicial pode ter sido condicionado por algum receio de avaliação por parte dos colaboradores, pois embora tivesse sido explicado de forma clara o nosso objetivo e o seu anonimato, estando em contexto de trabalho, os mesmos podem ter sentido algum receio de avaliação, o qual acreditamos ter sido eliminado ao longo do projeto de Literacia Emocional. Ponderamos ainda que estes resultados podem estar relacionados com a integração de uma criança/jovem, que durante o projeto de Literacia emocional revelou graves problemas de comportamento, influenciando negativamente o comportamento do grupo de crianças/jovens integrados no Lar de Apoio, e cujo aluno e dificuldades eram tema recorrente nas reuniões de equipa que ocorriam antes das sessões de literacia emocional.

A atividade da *Caixa de Ideias* decorreu de acordo com as nossas expectativas e teve o impacto pretendido quer em termos do reconhecimento do papel ativo de cada um, quer na promoção de uma comunicação interna mais eficaz, contribuindo ainda para o esclarecimento de determinados temas que pareciam até então motivo de conflito latente e em que não havia surgido uma oportunidade de esclarecimento (elaboração de horários e escalamento por turnos, orçamento disponível para atividades, entre outros).

Acreditamos, portanto, que o trabalho desenvolvido ao longo deste estágio contribuiu positivamente para a promoção de um ambiente mais familiar e saudável, para o desenvolvimento harmonioso das crianças/jovens, e para uma maior segurança e assertividade dos monitores no desempenho do seu papel profissional.

Temos consciência das limitações do nosso projeto, quer pelas características da amostra, quer pelas características do próprio projeto. Não obstante, este foi um trabalho bastante enriquecedor e gratificante. Poder aplicar as aprendizagens e os conhecimentos adquiridos ao longo de 5 anos numa instituição de acolhimento de crianças/jovens com necessidades educativas especiais foi uma oportunidade de crescimento, aprendizagem, desafio e reflexão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achenbach, Th. M. (1991). *Manual for the teacher's Report Form and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Alberto, I. M., (2003). Como pássaros em gaiolas? Reflexos em torno da institucionalização de menores em risco. In Machado & Gonçalves (Eds.), *Violência e vítimas de crimes*, Vol. II: Crianças (pp. 223-244). Coimbra, Quarteto.
- Azevedo, S. (2011). *Técnicos superiores de educação social: Necessidades e pertinência de um estatuto profissional*. Porto: Fronteira do Caos Editores.
- Baptista, I. (2000). *Educador social - Especialistas de mãos vazias*. A Página da Educação, 94. Porto: Profedições. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8139&mid=2>
- Canastra, F., & Malheiro, M. (2009). O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca, & M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia* (pp. 2024-2030). Braga: CIEEd, Universidade do Minho.
- Cansado, T. (2014). *A institucionalização de crianças e jovens no Alentejo* (Dissertação de Doutoramento). Évora: Universidade de Évora.
- Carneiro, P., & Oliveira, M. (2015). *O papel do educador social no centro de apoio a família e a intervenção do profissional de serviço social*. Seminário Integrado - ISSN 1983-0602.
- Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). *Educação social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Céspedes, A. (2014). *Educar as emoções*. Lisboa: Editorial Presença.
- Correia, L. M. (1993). O psicólogo escolar e a educação especial. *Jornal de Psicologia*, 11, 5-7.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (1999). O papel da escola na transição para a vida ativa de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Sonhar*. 2-3, 201-207.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais* (2.^a Ed.). Porto: Porto Editora.

- Damásio, A. (2012). *Ao encontro de Espinosa*. Lisboa: Temas e Debates – Circulo de Leitores.
- Edelbrock, C., & Achenbach, Th. M. (1984). The teacher version of the child behavior profile: I. Boys aged 6-11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 207-217.
- Ferreira, F. P. (2013). *Crianças e jovens institucionalizados. Representações e Expetativas em relação à família biológica* (Dissertação de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A. A., & Cardoso, F. (1995). O inventário de comportamentos da criança para professores: Teachers Report Form (TRF). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIX, 2, 81-102.
- Gaspar, M. F., & Seabra-Santos, M. J. (Eds), (2010). *Os Anos Incríveis: Guia de resolução de problemas de pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Braga: Psiquilibrios.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Gomes, I. (2010). *Acreditar no futuro*. Alfragide: Texto Editores, Lda.
- Gomes, M. (Coord), (2005). *Percursos de vida dos jovens após a saída de Lares de Infância e Juventude*. Lisboa: Centro de Estudos Territoriais, Ed. ISCTE.
- Gordon, D. (2016). *Parentalidade Sábia: um programa para os desafios da parentalidade de adolescentes* (Gaspar, M. F. & Silva, M. M. A., Coord. Científica da versão portuguesa. Simões, M. G. R. S. & Gaspar, M. F., trad.). Braga: Psiquilibrios. (obra originalmente publicada em 2004).
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia Editora Lda.
- Instituto da Segurança Social (2005). *Percursos de vida dos jovens após a saída de Lares de Infância e Juventude*. Lisboa: ISS. IP.
- Instituto da Segurança Social (2014). *Guia prático - Apoios sociais crianças e jovens em situação de perigo*. Lisboa: ISS. IP
- Instituto de Segurança Social, I.P. (2016). *CASA 2015 - Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: ISS, I.P.
- Paiva, W. (2012). *Institucionalização e Infância: vivências e representações das crianças* (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho- Instituto de Educação. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20917>

- Rei, A. (2013). *Institucionalização de crianças/jovens: Obstáculos à desinstitucionalização na perspetiva dos profissionais* (Dissertação de Mestrado). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu e Instituto Politécnico de Viseu.
- Ricardo, R. (2013). *A(s) realidade(s) do educador social no Algarve* (Dissertação de Mestrado). Faro: Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. Disponível em: https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3363/1/disserta%C3%A7%C3%A3o_RuteR.pdf.
- Rijo, D., & Sousa, M. N. (2004). Gerar Percursos Sociais (GPS), um programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamento desviante — Bases conceptuais, estrutura e conteúdos. *Infância e Juventude*, 2/04, 33-74.
- Sá, T. P. de. (2015). *O papel moderador de algumas características sociodemográficas na relação entre inteligência emocional e perfil de regulação emocional: Um estudo com trabalhadores portugueses*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/28894/1/TESEMIPT%C3%A2niaS%C3%A12015.pdf>
- Santos, R. (2014). *Crianças e jovens institucionalizados: Resiliência, vinculação e suporte social* (Dissertação de Mestrado). Faro: Universidade do Algarve.
- Souza, C. R. T., & Müller, V. R. (2009). Educador Social: Conceitos fundamentais para sua formação. In *Anais do IX Congresso Nacional de Educação e III Congresso Sul Brasileiro de Psicopedagogia* (pp. 3201-3214). Curitiba: PUCPR.
- Tomás, C., Fernandes, N., & Sarmiento, M. J. (2011). Jogos de imagens e espelhos: Um olhar sociológico sobre a infância e as crianças em Portugal. In V. R. Müller 18 (Ed.). *Crianças dos países de língua Portuguesa histórias, culturas e direitos* (pp. 193-227). Maringá: Ministério do Esporte.
- Valléz Herrero, J. (2009). *Manual del educador social. Intervención en Servicios Sociales*. Madrid: Pirâmide.
- Vieira, A. (2012). Pedagogia social nas escolas: Um olhar sobre a mediação e educação social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 4, pp.9-26. Porto: Universidade Católica.
- Warnock, et al. (1978). *Special education needs report of committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office
<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

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

Outras referências:

ARCIL (2015). *Regulamento interno: Lar de Apoio*. Lousã: ARCIL

Convenção sobre os direitos da criança. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990.

Declaração Universal Dos Direitos Humanos Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

Decreto Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro do Ministério da Educação. Diário da República: I série, Nº 4 (2008). Acedido a 25 de maio 2017. Disponível em www.dre.pt.

Decreto Lei nº 21/2008 de 12 de maio da Assembleia da República. Diário da República: I série, Nº 91 (2008). Acedido a 25 de maio 2017. Disponível em www.dre.pt

Lei de Proteção de crianças e jovens em perigo, n.º 147/99, de 1 de setembro de 1999. Diário da República nº 204 – I série – A. Lisboa. Acedido a 10 de março 2017. Disponível em www.dre.pt.

Primeira alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei nº 147/99, de 8 de Setembro de 1999. Lei nº 31/2003, de 22 de agosto de 2003. Diário da República nº 193 – I série – A. Lisboa. Acedido a 10 de março 2017. Disponível em www.dre.pt.

Segunda alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei nº 147/99, de 8 de Setembro de 1999. Lei nº 142/2015, de 8 de Setembro de 2015. Diário da República nº 175 – I série – A. Lisboa. Acedido a 10 de março 2017. Disponível em www.dre.pt.

Terceira alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei nº 147/99, de 1 de Setembro. Lei nº 23/2017, de 23 de maio de 2017. Diário da República nº 99 – I série – A. Lisboa. Acedido a 10 junho 2017. Disponível em www.dre.pt.

Portaria 59/2015 de 2 de março do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Diário da República: I Série, nº42 (2015). Acedido a 10 de março 2017. Disponível em www.dre.pt.

Portaria 196^a/2015 de 1 de julho do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Diário da República: I Série, nº126 (2015). Acedido a 10 de março 2017. Disponível em www.dre.pt.

¹ Frase que era o tema do Projeto de Literacia Emocional da ARCIL em 2016.