

## Relatório de Estágio

Ana Carolina Lima Flores



## **Relatório de Estágio**

Ana Carolina Lima Flores

### **Mestrado**

Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco

Trabalho efetuado sob a orientação de  
Professora Doutora Rosina Fernandes  
Professor Doutor Francisco Mendes



## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Carolina Lima Flores, n.º 12647 do curso de Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 02/01/2023

O aluno, Ana Carolina Lima Flores

## RESUMO

O Programa CLDS 4G demarca-se como uma ferramenta de combate à exclusão social, atendendo à proximidade de intervenções executadas com parcerias, valorizando o papel das Câmaras Municipais. De acordo com a Portaria n.º229/2018, de 14 de agosto, o financiamento do Programa CLDS visa sobretudo os territórios que apresentem maior fragilidade social, ou seja, territórios afetados por fenómenos como os do desemprego ou os da pobreza, ou pelo facto de terem sido alvo de calamidades. O Programa CLDS 4G Viseu é promovido pelo Município de Viseu, tendo como Entidade Coordenadora Local de Parceria, as Obras Sociais de Viseu. A atuação ao longo do estágio incidiu no âmbito das ações do Eixo II – Intervenção Familiar e Parental, Preventiva da Pobreza Infantil, focando-se na temática da Igualdade de Género. Considerando as componentes de avaliação utilizadas foi possível apurar que o *feedback* destas sessões foi bastante positivo, os alunos envolveram-se facilmente na dinâmica e os docentes consideraram muito importante a abordagem desta temática. Para além disso, foi possível o trabalho colaborativo com técnicos da área psicossocial, destacando-se a pertinência do trabalho em rede. O estágio permitiu uma reflexão sobre as metodologias de trabalho de um projeto social, bem como sobre o papel de um técnico de intervenção psicossocial.

**Palavras-chave:** Criança e Jovem, Igualdade de Género, Intervenção, Colaboração

## ABSTRACT

The CLDS 4G Program stands out as a tool to combat social exclusion, given the proximity of interventions carried out with partnerships, valuing the role of Municipal Councils. According to Ordinance No. 229/2018, of 14 August, the financing of the CLDS Program mainly aims at the territories that present greater social fragility, that this, territories affected by phenomena such as unemployment or poverty, or the fact that they have been the target of disasters. The CLDS 4G Viseu Program is promoted by the Municipality of Viseu, having the Social Works of Viseu as the Local Coordinating Entity of Partnership. The performance throughout the internship began within the scope of actions in Axis II – Family and Parental Intervention of Child Poverty, focusing on the theme of Gender Equality. Considering the components of evaluation, it was possible to determine that the feedback it was quite positive, students were easily involved in the dynamics and the teachers considered it very important. In addition, collaborative work was possible with technicians in the psychosocial area, highlighting the relevance of networking. The internship allowed a reflection on the work methodologies of a social project, as well as on the role of a psychosocial intervention technician.

**Keywords:** Child and Young, Gender Equality, Intervention, Collaboration

## AGRADECIMENTOS

Para a concretização do presente relatório de estágio, foram indispensáveis algumas pessoas cujo papel se tornou essencial para o desenvolvimento deste objetivo acadêmico e pessoal.

Desde já, o meu muito obrigada, aos meus orientadores de estágio, Professora Doutora Rosina Fernandes e Professor Doutor Francisco Mendes, por toda a vossa orientação, apoio, profissionalismo e conhecimentos partilhados. A vossa disponibilidade ao longo do estágio, foi imprescindível para que concluísse esta etapa, a vocês o meu bem-haja!

Agradeço também a todos (as) os (as) docentes do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, pelos ensinamentos partilhados ao longo destes anos!

Presto um agradecimento especial ao meu supervisor de estágio, Dr. Eduardo de Almeida, pelo acompanhamento constante, disponibilidade, dedicação e prontidão demonstrados ao longo do estágio!

Agradeço também, à Dra. Flávia Fernandes, pela amabilidade, ensinamentos partilhados e por todo o seu incentivo ao longo deste percurso, tão especial e enriquecedor!

Agradecer, ainda, aos membros da equipa de trabalho dos Projetos, Viseu Positivo e Viseu Comunidade de Afetos, por me terem integrado na equipa e por toda a sua simpatia e auxílio no desenvolvimento do meu trabalho.

A todos os participantes nas atividades, deixo também o meu agradecimento, pela receptividade e boa disposição no decurso das mesmas.

O meu agradecimento especial, aos meus pais e avós, por estarem sempre do meu lado, mesmo nos momentos menos bons! A vossa força, incentivo, paciência e grande companheirismo foram fundamentais durante esta caminhada!

A todos que contribuíram para concluir esta etapa tão importante na minha vida, o meu enorme bem-haja!

## LISTA DE ABREVIATURAS

**A**– Ação

**AEIDH**– Agrupamento de Escolas Infante Dão Henrique

**AIRV**– Associação Empresarial da Região de Viseu

**CATL**– Centro de Atividade de tempos Livres

**CDS** – Convenção sobre os Direitos da Criança

**CLDS**– Contratos Locais de Desenvolvimento Social

**CLDS 4G**– Contratos Locais de Desenvolvimento Social 4.<sup>a</sup> Geração

**CM**– Câmara Municipal

**DLD**– Desempregados de Longa Duração

**ECLP**– Entidade Coordenadora Local de Parceria

**ENCP**– Estratégia Nacional de Combate à Pobreza

**IEFP**– Instituto do Emprego e Formação Profissional

**IPSS**– Instituição de Particular de Solidariedade Social

**ISS**– Instituto da Segurança Social

**OMS** – Organização Mundial de Saúde

**RMG** – Rendimento Mínimo Garantido

**RSI** – Rendimento Social de Inserção

**SM**– Serviços Municipalizados

**SWOT**– Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats

**UNICEF** – Fundação Internacional das Nações Unidas para a Infância

**USF**– Unidade de Saúde Familiar

## ÍNDICE

RESUMO .....	I
ABSTRACT .....	I
AGRADECIMENTOS .....	II
LISTA DE ABREVIATURAS.....	III
ÍNDICE DE TABELAS .....	VII
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	3
1. A criança e o jovem: risco e proteção .....	3
1.1. A criança – uma perspetiva longitudinal sobre a fase da infância .....	3
1.2. O jovem – uma perspetiva longitudinal sobre a fase da adolescência.....	5
1.3. O conceito de risco – fatores de risco e de proteção.....	6
2. Situações de vulnerabilidade social .....	8
2.1. Clarificação dos conceitos: pobreza e exclusão social .....	8
2.2. Grupos socialmente vulneráveis .....	11
2.3. Apoios e respostas sociais.....	12
3. A Educação não formal e igualdade de género .....	14
3.1. Igualdade de género – a influência dos papéis de género na sociedade .....	14
3.1.1. Reflexão sobre dados estatísticos no âmbito da igualdade de género .	15
3.1.2. O impacto das questões de género na infância.....	16
3.2. Breve abordagem aos princípios da educação não formal.....	17
4. Intervenção psicossocial – algumas considerações.....	19
4.1. Intervenção social – conceitos e metodologias .....	19
4.2. Intervenção socioeducativa – o Educador Social .....	21
4.2.1. O perfil e competências do educador social .....	23
4.2.2. Funções da prática do Educador Social .....	24
PARTE II- ENQUADRAMENTO DO CONTEXTO .....	26
1. Breve enquadramento do Programa de Contratos Locais de Desenvolvimento Social (CLDS) .....	26
2. Programa CLDS 4G VISEU .....	27
2.1. Obras sociais de Viseu .....	27

2.2. CLDS 4G Viseu .....	28
PARTE III- PRÁTICA DO ESTÁGIO NO CONTEXTO .....	30
1. Diagnóstico em contexto de estágio .....	30
2. Planificação .....	33
2.1. Atividades propostas no Plano de Estágio .....	33
2.2. Alterações ao plano de estágio inicial .....	36
2.3. Atividades preparadas não previstas no Plano de Estágio .....	36
3. Implementação .....	38
3.1. Apresentação das atividades desenvolvidas sobre Igualdade de Género ....	38
3.2. Outras atividades de colaboração .....	40
3.2.1. Atividades de colaboração – Mês de janeiro .....	40
3.2.2. Atividades de colaboração – Mês de fevereiro .....	41
3.2.3. Atividades de colaboração – Mês de março .....	42
3.2.4. Atividades de colaboração – Mês de abril .....	43
3.2.5. Atividades de colaboração – Mês de maio .....	43
3.2.6. Atividades de colaboração – Mês de junho .....	44
4. Avaliação .....	46
4.1. Avaliação e apreciação crítica das atividades desenvolvidas .....	46
4.2. Síntese da avaliação do projeto – reflexão sobre a intervenção .....	51
4.3. Impacto do estágio a nível pessoal e profissional: potencialidades e dificuldades .....	52
CONCLUSÃO .....	54
BIBLIOGRAFIA .....	56
ANEXOS .....	66
ANEXO A- Horário semanal de estágio .....	66
ANEXO B- Folhas de presença .....	67
.....	69
ANEXO C- Cartaz de divulgação – “Estes são os meus direitos” .....	70
ANEXO D- Cartaz de divulgação – “Reciclar com Arte” .....	71
ANEXO E- Cartaz de divulgação – “Aldeias sustentáveis” .....	72
ANEXO F- Plano de Estágio Inicial .....	73
ANEXO G- “Mapa de atividades” realizado pela estagiária .....	77
ANEXO H- Planificação da Ação “Sensibilização em Igualdade de Género” .....	79
ANEXO I – Material utilizado na ação: Exemplo de alguns cartões .....	81
ANEXO J- Material utilizado na ação: Bonecos em papel eva .....	82
ANEXO K- Lembrança entregue no final de cada ação .....	83

ANEXO L- História lida nas ações – Profissões.....	84
ANEXO M- História lida nas ações – Tarefas domésticas .....	84
ANEXO N- Registos fotográficos das ações subordinadas à “Igualdade de Género” .....	85
ANEXO O- Desenho resultante de uma das sessões “Igualdade de Género” .....	87
ANEXO P- Folheto de divulgação “Doenças de Alzheimer” .....	88
ANEXO Q- Fotografia da sessão de colaboração – Gestão Doméstica e Financeira .....	89
ANEXO R- Fotografia da sessão de colaboração – “Doença de Alzheimer” .....	90
ANEXO S- Folheto de divulgação “Prevenção e combate aos incêndios florestais”	91
ANEXO T- Fotografia da sessão de colaboração – “Promoção de estilos de vida saudáveis” .....	92
ANEXO U- Fotografia da sessão de colaboração – “Promoção da importância da leitura” .....	93
.....	93
.....	93
ANEXO V- Registo fotográfico da sessão de colaboração – “Estes são os meus direitos” .....	94
ANEXO W- Exemplo de um “Registo de intervenção” da estagiária .....	95
.....	95
ANEXO X- Questionário de Avaliação da “Ação Sensibilização sobre a igualdade de género” .....	96
ANEXO Y- Reflexões provenientes das sessões com base na observação dos participantes e nas conversas informais – Sessão n.º1 e sessão n.º2.....	97
ANEXO Z- Reflexões provenientes das sessões com base na observação dos participantes e nas conversas informais – Sessão n.º3 e sessão n.º4.....	98
ANEXO AA- Reflexões provenientes das sessões com base na observação dos participantes e nas conversas informais – Sessão n.º5 e sessão n.º6.....	99
ANEXO AB- Reflexões provenientes das sessões com base na observação dos participantes e nas conversas informais – Sessão n.º7 e sessão n.º8.....	100

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Análise S.W.O.T .....	31
<b>Tabela 2.</b> Proposta de colaboração na ação 11- ações de capacitação: competências pessoais, sociais e parentais .....	34
<b>Tabela 3.</b> Diagrama de Gantt .....	45
<b>Tabela 4.</b> Total de participantes por sessão .....	48
<b>Tabela 5.</b> Análise das respostas dos participantes – Participação do grupo.....	48
<b>Tabela 6.</b> Análise das respostas dos participantes – Desempenho dos técnicos.....	49
<b>Tabela 7.</b> Análise das respostas dos participantes – Avaliação Global da Atividade ..	49
<b>Tabela 8.</b> Horário semanal de estágio .....	66

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Linha Cronológica das Ações sobre "Igualdade de Género" .....	39
<b>Figura 2.</b> Preparação do material.....	82
<b>Figura 3.</b> Lembrança do final das ações.....	83
<b>Figura 4.</b> Registo Fotográfico "Sessão n.º1" .....	85
<b>Figura 5.</b> Registo Fotográfico "Sessão n.º3" .....	85
<b>Figura 6.</b> Registo Fotográfico "Sessão n.º 5" .....	86
<b>Figura 7.</b> Registo fotográfico "Sessão n.º7" .....	86
<b>Figura 8.</b> Registo fotográfico do desenho "O que é a Igualdade de Género" .....	87
<b>Figura 9.</b> Registo fotográfico da sessão - Gestão Doméstica e Financeira .....	89
<b>Figura 10.</b> Registo fotográfico da sessão - Doenças de Alzheimer e outras demências .....	90
<b>Figura 11.</b> Registo fotográfico da sessão "Promoção de estilos de vida saudáveis" ...	92
<b>Figura 12.</b> Registo fotográfico da sessão - "Promoção da importância da leitura" .....	93
<b>Figura 13.</b> Registo fotográfico do desenho "Estes são os meus direitos" .....	94

## INTRODUÇÃO

A crescente complexidade da sociedade e o aumento das situações de pobreza, resultaram na agudização dos fenómenos de marginalização e exclusão social (Ramos, 2006, cit. por Correia et al., 2014). Desta forma, a pobreza infantil é reconhecida atualmente “como um problema social grave que tem consequências significativas no desenvolvimento das crianças” (Rios, 2020, p.32). Portanto, o trabalho social deixa de se centrar apenas no apoio dos cidadãos através de recursos materiais, para se difundir na promoção da autonomia, bem como do *empowerment* e da emancipação do sujeito, terminando assim com as práticas assistencialistas (Azedo & Correia, 2013).

O trabalho social pode debruçar-se sobre o processo de socialização e o ciclo de vida do indivíduo, numa educação especializada com o intuito de “intervir e cuidar de alguma inadaptação ou exclusão social” (Ricardo, 2013, cit. por Lopes et al., 2015, p.78), ou perante a presença de indivíduos com alguma vulnerabilidade “socioeconómica e cultural que dificultam os processos de inclusão” (Lopes et al., 2015, p.78). Denota-se a pertinência para a existência de políticas sociais inovadoras, que “deitem um olhar holista sobre o indivíduo” (Amaro, 2004, p.107).

Neste sentido, o presente relatório dá conta do processo de estágio efetuado no Programa CLDS 4G – Projeto Viseu Positivo, no âmbito do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu.

O relatório pretende dar a conhecer trabalho realizado pela estagiária durante o período de estágio no Projeto Viseu Positivo, sendo este um projeto de intervenção social. O relatório final deve mostrar a relação de “tudo o que se fez, datas e circunstâncias: como se levaram a cabo as diferentes etapas do projeto e as dificuldades surgidas”. Importa realçar não são só os sucessos, mas também os constrangimentos encontrados no desenvolver do projeto (Serrano, 2008, p.113).

Com mais detalhe, o Estágio Curricular incidiu sobretudo no âmbito das ações do Eixo II- Intervenção Familiar e Parental, Preventiva da Pobreza Infantil, cujo foco são: i) agregados familiares de baixos rendimentos, com o intuito de apoiar na procura de informação e no desenvolvimento de competências; ii) crianças e jovens, para uma promoção de estilos de vida saudáveis e a sua integração na sociedade – temáticas que se inserem no contexto do Mestrado de Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco.

Naquilo que concerne à estrutura do relatório, encontra-se dividido em três grandes partes: a primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico, onde serão

abordadas temáticas que vão ao encontro do trabalho realizado na intervenção, mais especificamente, no enquadramento do público-alvo, as crianças e jovens, bem como uma breve abordagem dos fatores de risco e proteção; num segundo ponto são abordadas as vulnerabilidades sociais e algumas das respostas sociais existentes; o terceiro ponto aborda as questões de género e a pertinência da educação não formal. Por fim, será feita uma abordagem à prática da intervenção socioeducativa, salientando o papel do Técnico Superior de Educação Social, uma vez que se destaca na investigação e na intervenção psicossocial (Azedo & Correia, 2013).

Na segunda parte, será apresentado o enquadramento do contexto de estágio. Após uma breve explicação da evolução dos Programa de Contratos Locais de Desenvolvimento Social, encontra-se a exposição do Programa CLDS 4G Viseu, onde é apresentada a Entidade Coordenadora Local da Parceria, ou seja, das Obras Sociais de Viseu e um ponto relativo ao CLDS 4G Viseu, sendo explicado o seu modo de operação.

A terceira parte diz respeito à prática de estágio, onde serão apresentadas as diferentes fases do projeto: diagnóstico, planificação, implementação e avaliação. Nas diferentes fases será feita uma breve fundamentação teórica, apresentação das atividades propostas e desenvolvidas, bem como as limitações sentidas e o impacto a nível pessoal.

De forma a concluir este relatório sintetiza-se o caminho realizado até este ponto e as principais reflexões retiradas.

Em suma, este trabalho consiste na sistematização da metodologia de intervenção, compreendendo as principais conclusões, resultados e impedimentos encontrados ao longo do desenvolvimento do projeto.

## PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. A criança e o jovem: risco e proteção

#### 1.1. *A criança – uma perspectiva longitudinal sobre a fase da infância*

O conceito de infância foi sofrendo alterações que se repercutiram ao longo da história (Sá, 2008). No entanto, para Sarmiento (2004,10–11), “a ideia de infância é uma ideia moderna”, uma vez que em grande parte da idade média “as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial”. E, ainda segundo este autor, a consciencialização social da infância começou a surgir no Renascimento.

De acordo com Sá (2008), na Antiguidade, as crianças eram notadas como património dos pais/mães, pois detinham sobre as crianças o poder da vida e da morte, podendo trocá-las, vendê-las e alugá-las. A prática do infanticídio era recorrente, não sendo pública nem legalmente condenável, acontecia com vista ao controlo da natalidade, à eliminação de filhos ilegítimos, de recém nascidos prematuros ou de crianças detentoras de malformações, entre outras.

Em Roma, a criança é levantada do chão pelo pai, onde tinha sido posta pela parteira, para que desta maneira o pai tivesse a possibilidade de reconhecimento da criança, para que assim se recusasse a expulsá-la. Caso a criança não fosse levantada pelo pai era “exposta, à porta de casa ou numa lixeira, e recolhida por quem a deseje” (Sá, 2008, p.9). Já em Atenas, os gregos concediam uma grande pertinência na formação da criança de forma a que esta se interessasse por bens culturais.

Segundo o mesmo autor, na época medieval, não existia a consciência de infância, às crianças eram-lhes negados os traços infantis, pois a partir do momento em que estas não necessitassem dos cuidados da sua mãe ou da ama começavam a fazer parte da sociedade dos adultos (Borstelmann, 1983, cit. por Sá, 2008, p.10).

Na Idade Média, segundo Heywood (2004), cit. por Frota (2007), já existia uma infância presente, ainda que “a sociedade não tivesse tempo para a criança” (Frota, 2007, p.148). Neste período a igreja já detinha uma preocupação por aquilo que era a educação das crianças. Assim, no século XII, já existem indicações relativamente a um investimento social e psicológico nas crianças. Nos séculos XVI e XVII, “já existia uma consciência de que as perceções de uma criança eram diferentes das dos adultos (Heywood, 2004, cit. por Frota, 2007, p.148).

Na mesma ótica, Sá (2008) menciona que o século XVII revelou o aparecimento de novas metodologias na educação das crianças. Assim, a família vive uma fase de aproximação, formando um espaço mais íntimo e distante da sociedade, perante o novo sentimento que é o amor pelos filhos. A partir do século XVIII, a família muda e criam-

se novas necessidades sociais, a criança é valorizada e começa a ocupar um papel central nas dinâmicas familiares (Frota, 2007). Na mesma medida, o século XVIII foi também relevante uma vez que as questões relacionadas com a redução do infanticídio foram postas em causa (Sá, 2008).

É no século XIX que se eleva o interesse pela proteção infantil, como consequência da Revolução Industrial. Contudo, foi também a revolução a “responsável pela exploração do trabalho da criança (Magalhães, 2002, cit. por Sá, 2008).

Nos inícios do século XX, a diminuição associada à morte perinatal está associada aos *baby-boom* no pós-guerra, introduzindo mudanças profundas na configuração familiar, tais como um controlo da natalidade, a emancipação da mulher e, conseqüentemente, o regresso do pai à família (Sá, 2008).

Em 1948, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Assembleia Geral das Nações Unidas, onde foram debatidas as questões dos direitos da criança, sendo assumidas pelos países que a reconheceram (Sá, 2008). O século XX marca o surgimento da noção da “criança sujeito” de direitos (Cardoso, 2017, p.4). Um dos marcos essenciais foi a criação da UNICEF (Fundação das Nações Unidas para a Infância), no ano de 1946 e, posteriormente, a aprovação, na Assembleia Geral das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos das Crianças, no ano 1959. De acordo com Cardoso (2017, p.4), uma “viragem importante na construção e consolidação de uma infância cidadã” foi delimitada pela aprovação da Convenção dos Direitos da Criança (CDC), em 1989, sendo ratificada por Portugal em 1990, com a Resolução n.º 20/90 da Assembleia da República, publicada em Diário da República n.º 211, 1ª série de 12 de setembro.

Segundo a Convenção dos Direitos da Criança, encontram-se expostos os direitos da criança, “não só relativos à provisão como à proteção contra as formas de discriminação, abuso, exploração, injustiça ou conflito, e ainda o direito à participação em todos os assuntos que lhe dizem respeito” (Cardoso, 2017, p.4). Assim sendo, atualmente a criança é considerada como detentora de direitos, como plasmado na Convenção dos Direitos da Criança, que no seu artigo n.º1, define criança como “todo o ser humano com menos de dezoito anos, exceto se a lei nacional confere a maioridade mais cedo” (CDC, 2004, p.6). E, no seu art.º n.º3, é mencionado que: “todas as decisões relativas crianças, adotadas por instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, terão primordialmente em conta o interesse superior da criança”. Assim, o superior interesse da criança, deve ser um critério predominante na aplicação de medidas, uma vez que “todas as medidas adotadas devem ter obrigatoriamente em conta o seu interesse” (Cardoso, 2017, p.4).

## **1.2. O jovem – uma perspectiva longitudinal sobre a fase da adolescência**

Tal como a infância, a adolescência é também considerada como uma “categoria histórica” (Frota, 2007, p.152).

Neste ponto, importa destacar que o conceito de adolescência foi reconhecido no século XIX, através das grandes transformações socio culturais ligadas à revolução industrial, onde começaram a surgir grandes mudanças na definição das etapas de vida. Portanto, “a adolescência começa a ser considerada como um período importante no processo de desenvolvimento do indivíduo (...)” (Ferreira & Nelas, 2010, p.144).

A adolescência é a etapa que faz uma “ponte entre a infância e a idade adulta”, onde se proporcionam várias crises (Frota, 2007, p.152), em que surgem mudanças, quer a nível físico, quer a nível cognitivo, mas também a nível social. Esta combinação resulta no perfil característico dos adolescentes. Braconnier e Marcelli (2000, cit. por Ferreira & Nelas 2010, p.146), atestam que a adolescência é um período onde o indivíduo concebe experiências das “contradições, do paradoxo e do sofrimento”.

Na mesma linha, a autora Eisenstein (2005) alude que a adolescência caracteriza-se por ser um período de transição entre a infância e a idade adulta. Desta forma a adolescência diz respeito a um conjunto de mudanças corporais da puberdade e que o seu término é quando se consuma o seu crescimento, bem como a formação da sua personalidade (Eisenstein, 2005).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), entre os 10 e 19 anos englobam-se os adolescentes (*adolescents*) e, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), entre os 15 e 24 anos o período da juventude (*youth*). No que concerne ao termo *young adults*, estão englobados os jovens adultos com idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos de idade (Eisenstein, 2005).

De acordo com a perspectiva psicanalítica, Erikson (1968), afirma que “a formação da identidade não é exclusivo da experiência adolescente, mas uma consequência desenvolvimental de várias experiências do passado e do presente que se organizam num todo coerente”. No ponto de vista de Erikson (1968), o conflito predominante da fase da adolescência seria entre a “formação da identidade e a difusão da identidade”, assim sendo esta “formação da identidade” tem a ver com os aspetos físicos e psicossociais (Erikson, 1968, cit. por Ferreira & Nelas, 2006, p.150).

Na perspectiva de Sampaio et al., (2000), no decorrer da adolescência duas das tarefas colocadas ao adolescente são a autonomia relativamente aos pais/mães e, por outro lado, a construção da sua identidade. Já na visão de Gispert (1996, p.4), a autonomia dos adolescentes deve ser tida em consideração de acordo com “critérios próprios” (Ferreira & Nelas, 2006, p.153).

As teorias desenvolvidas a partir dos anos 40 permitem um entendimento acerca da família, como sendo um sistema com relações e de “processos de *feed-back*”. Assim a família torna-se influente na medida em que permite uma “compreensão complementar do processo adolescencial, que pelas mudanças biológicas, psicológicas e sociais que acarretam, envolvem o todo o sistema familiar” (Ferreira & Nelas, 2006, p.154). Portanto, a interação com pais/mães – filhos e a dimensão da individualidade, são facilitadoras do *self* do adolescente, caracterizando-o como “distinto e único” (Ferreira & Nelas, 2006, p.159).

### **1.3. O conceito de risco – fatores de risco e de proteção**

Os conceitos de risco e de crianças em risco são complexos uma vez que se trata de um fenómeno que tem que ser considerado segundo diferentes perspetivas (Lourenço, 2010). Desta forma, os riscos podem ter influência, não só na infância ou na adolescência, mas também em qualquer etapa do ciclo vital, alterando a orientação do seu desenvolvimento (Sapienza & Pedromônico, 2005). É de destacar que, durante as várias etapas da vida, há alturas que o indivíduo se encontra mais vulnerável (Haggerty & cols., 2000, cit. por Sapienza & Pedromônico, 2005), como na fase da adolescência, uma vez que o adolescente é alvo de mudanças, quer a nível físico, quer a nível psicológico (Sapienza & Pedromônico, 2005), como já vimos.

Neste sentido, a conjugação emergente da interação de diversos fatores nas crianças e no seu ambiente familiar, resultam, em geral, numa negligência infantil, seja emocional, mental, médica ou educacional (Erickson & Engeland, 2002, cit. por Mulder et al., 2018).

Tal como explana o modelo teórico de Belsky (1980), que é baseado na perspetiva ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979; 2000), os fatores de risco podem-se encontrar em níveis diferentes relativamente a: i) às experiências parentais negativas no passado, que se repercutem no seu comportamento parental; ii) às características da crianças e da família – microssistema; iii) às características do ambiente “de vida” – exossistema; iv) à atitude da sociedade sobre os maus tratos infantis – macrossistema (Mulder et al., 2018, p.199).

Importa destacar o contexto dos microssistemas como um sistema ecológico de proximidade, que abarca um conjunto de relações entre a “pessoas em desenvolvimento e o seu ambiente mais imediato, como a família, a escola, os vizinhos” (Bronfenbrenner & Morris, 1998, cit. por Polleto & Koller, 2008 p.406). Assim, as interações nestes contextos influenciam o aspeto físico e o social. O mesossistema tem a ver com o conjunto de relações entre dois ou mais microssistemas, onde o indivíduo participa ativamente – relações entre a família e escola. Este sistema aumenta sempre que o

indivíduo frequenta um ambiente diferente, sendo assim influenciados mutuamente (Bronfenbrenner, 1986). Portanto, o contexto escolar acaba por ser afetado pelas influências que a criança traz de outro contexto, por exemplo da família (Bronfenbrenner, 1986; Polleto & Koller, 2008). O exossistema compreende as estruturas formais e informais, mesmo que não contenham o indivíduo em desenvolvimento, acabam por influenciar e delimitar o que se sucede num ambiente mais próximo, por exemplo: a família alargada, as condições e as experiências de trabalho dos adultos e família, a rede de amigos e vizinhos; ou seja, este sistema tem influência indireta sobre o desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, 1986). Por último, o macrosistema é constituído pelo “padrão global”, ou seja, pelas ideologias, valores, religiões, entre outras. Estas situações do dia a dia influenciam o desenvolvimento, por exemplo, o modo como os pais foram educados, bem como as crenças da família de origem afetam a maneira de educar os filhos. O macrosistema acaba por ser o mais afastado das pessoas – abrange os três sistemas e pode influenciá-los, por exemplo através de estereótipos e dos preconceitos (Bronfenbrenner, 1986). Portanto, é de referir que um desequilíbrio entre fatores de risco e de proteção poderão levar à ocorrência de maus tratos (Mulder et al., 2018).

Alguns dos fatores que tornam um indivíduo vulnerável são:

Prematuridade, desnutrição, baixo peso, lesões cerebrais, atraso no desenvolvimento, família destruturada, minoria social, desemprego, pobreza, dificuldade no acesso à saúde e educação. Aquelas crianças com desvantagens socioeconómicas cujas mães sejam também jovens, solteiras e pobres ou que tenham vindo de famílias desorganizadas (riscos psicossociais) (...) são consideradas crianças em risco de desenvolvimento. (Sapienza & Pedromônico, 2005, p.210)

Posto isto, os fatores de risco relacionam-se com eventos negativos da vida e que aumentam a probabilidade de o indivíduo representar problemas físicos, sociais ou emocionais (Cowan et al., 1996, cit. por Polleto & Koller, 2008).

Contudo, importa referir que se torna complexa a definição de risco e de proteção na medida que “as suas interações e combinações” dos efeitos necessitam de uma abordagem cautelosa e contextualizada (Yunes, 2001, cit. por Poletto & Koller, 2008, p.409), ou seja, perceber o historial da pessoa é fulcral. Por conseguinte, de acordo, com Rutter (1985, p.600), “os fatores de proteção referem-se a influências que

modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação” (Rutter, 1985, p.600, cit. por Polleto & Koller, 2008).

Com isto a resiliência associa-se a fatores protetores que presume “consequências positivas em crianças em situação de risco” (Sapienza & Pedromônico, 2008, p.214). Em relação ao conceito de resiliência, este é “multifacetado, contextual e dinâmico” (Masten, 2001, cit. por Polleto & Koller, 2008, p.408), onde os fatores de proteção acabam por interagir com as situações de vida e “acionar processos que possibilitem incrementar a adaptação e a saúde emocional” (Polleto & Koller, 2008, p.408). Assim, a resiliência deve ser entendida não como uma característica da pessoa, mas sim pode ser desencadeada e desaparecer em determinados momentos da vida.

Assim sendo, a nível pessoal os fatores de proteção passam pela “auto estima, bem estar subjetivo e orientação social positiva, além de competência emocional, representação mental de afeto positivo e inteligência” (Polleto & Koller, 2008, p.409). A nível da rede social de apoio, destacam-se os recursos individuais e institucionais, que fortaleçam a forma como o indivíduo lida com as circunstâncias da vida. A nível familiar, salientam-se a coesão entre a família, a presença de adultos interessados pela criança, bem como a presença de laços afetivos no sistema familiar e/ou em outros contextos que forneçam suporte emocional (Polleto & Koller, 2008, p. 409–410).

A fase do desenvolvimento em que a criança se encontra é fulcral para o planeamento das intervenções, para que consequentemente exista uma diminuição nos problemas de comportamento (Sapienza & Pedromônico, 2008, p.214).

## **2. Situações de vulnerabilidade social**

### **2.1. Clarificação dos conceitos: pobreza e exclusão social**

Ao longo dos anos, a forma de estar na sociedade têm-se modificado, e, como consequência disso, as necessidades sociais também, o que tem despoletado diversas respostas por parte do “Estado, instituições sociais e dos próprios indivíduos e famílias” (Carvalho, 2021, p.17). De acordo com a mesma autora, como maneira de atenuar as situações de pobreza e exclusão social, têm sido executados instrumentos de apoio e monitorização, mas ainda assim os índices de pobreza e desigualdade social em Portugal não se têm “atenuado significativamente”, uma vez que em alguns casos se refletem em várias gerações (Carvalho, 2021, p.17).

Com os recursos existentes na sociedade atual, os princípios de inclusão social e igualdade de oportunidades a todos os cidadãos deveriam ser garantidos, ainda assim, isso não acontece, uma vez que se manifestam novos casos de pobreza e de exclusão social, especialmente nos indivíduos e famílias que por algum motivo não conseguem assegurar as condições mínimas de vida (Carvalho, 2021).

Os dados apresentados no relatório sobre Pobreza e Exclusão Social em Portugal–Relatório 2022, reportam que no ano 2021, residiam 2.312 mil pessoas em risco de pobreza ou exclusão social, em Portugal. Desde 2017, não tinha existido em Portugal um número tão elevado de pessoas em situação de vulnerabilidade social e económica. A taxa de risco de pobreza ou exclusão social registada em 2021 foi de 22.4%, ou seja, houve um aumento de 12% face à taxa existente no ano de 2020 (EAPN, 2022).

Neste sentido, importa clarificar os construtos de pobreza e de exclusão, pois ainda que sejam complementares não revelam a mesma realidade (Rios, 2020). O construto de pobreza tem a ver com uma “condição mais objetiva de carência” (Amaro, 2004, p.98). Em relação ao construto de exclusão, tem uma definição mais global e assenta na comparação das pessoas e nas suas condições de vida (Amaro, 2004).

Desta forma, a situação de pobreza acarreta uma ausência e privação de recursos materiais, bem como a privação de liberdades e de direitos fundamentais à condição dos cidadãos (Carvalho, 2021). Não obstante, ao abordar o conceito de pobreza torna-se fundamental fazer a distinção entre a pobreza absoluta e pobreza relativa. A primeira, foi elucidada na Cimeira sobre o Desenvolvimento Social de Copenhaga, realizada de 6 a 12 de março de 1995, como sendo a “condição caracterizada por uma privação severa de necessidades humanas básicas, incluindo comida...saúde, habitação, educação e informação” (Capucha, 2005, cit. por Rios,2020,p.4). No que concerne à pobreza relativa, esta refere-se à dificuldade de viver em consonância com o padrão de vida predominante (Pereirinha et al., 2008, cit. por Rios, 2020).

Porém, quando se resolve um problema de privação não quer dizer que a pobreza tenha ficado resolvida, dado que, na resolução de uma certa privação, poderá não ficar resolvida a falta de recursos (Perista & Baptista, 2010, cit. por Carvalho, 2021).

Por conseguinte, face às diversas situações de privação múltipla e ao seu grau de persistência, os efeitos provocados nos grupos podem passar pela “perda de auto estima e de identificação pessoal e social”, de “inferioridade” e de “desvalorização interiorizada”, bem como pela rutura dos laços sociais e familiares, expondo-se por ventura a comportamentos “auto destrutivos”, como o “alcoolismo”, a “toxicoddependência”, e em situação limite, à condição de sem-abrigo (Silva, 2008, p.5).

Além disto, quando um determinado indivíduo carece de apoios ou de outros, encontra-se assim numa situação de desigualdade social e, consequência disso, está exposto à exclusão social (Carvalho, 2021). No entanto, a pobreza é um conceito que integra a exclusão social, atendendo a que esta se enquadra em algumas dimensões retratadas na evolução do conceito de pobreza (Silva, 2008).

Assim sendo, o conceito de exclusão social aplica-se a situações de carência que se verificam no seio das sociedades ditas desenvolvidas. A exclusão social reporta-se

a uma situação de extrema carência e de uma diferenciação no que concerne aos recursos “económicos, culturais, educacionais, sociais”, entre outros (Amaro, 2004, p.99).

Mais especificamente, a exclusão social é um fenómeno de “carácter multidimensional”, traduzindo-se na existência de solidariedade ou de um encadeamento de adversidades, tais como a desestruturação familiar, o insucesso escolar, originando entraves no mercado de trabalho, agravados quando se faz parte de uma minoria étnica, e do estado da habitação ser degradada (Amaro, 2004).

Na perspetiva de Gaulejac e Leonetti (1994, cit. por Rios 2020), há três dimensões essenciais no reconhecimento da exclusão social: a económica, a social e a simbólica. A dimensão económica, remete para a hipótese de os indivíduos fazerem parte da sociedade através da sua integração no mercado de trabalho. Assim, importa analisar os percursos profissionais de cada indivíduo e de que forma poderão potenciar a proteção face a situações de risco, por exemplo, numa situação de desemprego. No que concerne à dimensão social, relaciona-se sobretudo com os laços sociais, ou seja, a integração dos indivíduos em grupos, pois de acordo aqueles autores, o facto de existir uma diminuição das relações sociais poderá constituir-se numa vulnerabilidade, uma vez que se repercute num menor contacto, comunicação, informação e entajuda, entre outros. A dimensão simbólica, relaciona-se com a “união e coesão entre as pessoas”, pois não deve ser algo imposto, mas um apoio voluntário perante o outro (Gaulejac & Leonetti, 1994, cit. por Rios, 2020, p.6).

Neste ponto, importa também esclarecer que a pobreza, as desigualdades sociais e a exclusão social são três conceitos que se relacionam, porém não são sinónimos. Na medida em que há formas de exclusão social que não pressupõem pobreza, nem desigualdade social, como é o caso de grupos afetados por doenças do foro mental, cujo principal problema é depararem-se com estigma por parte da sociedade, não estando relacionado necessariamente com a falta de recursos económicos (Carvalho, 2021).

Importa mencionar que o conceito de exclusão social não se resume apenas à questão do desemprego ou emprego precário, contudo, o desemprego de longa duração é uma das “bases diretas para a situação de pobreza, uma vez que significará não apenas a incapacidade de participação dos indivíduos no mercado de consumo, bem como sucessivas ruturas dos laços sociais” (Xiberras, 1993, cit. por Carvalho, 2021, p.37).

Em concordância com o mencionado, Silva (2008) atesta que as privações a nível de recursos materiais e não materiais são “*handicaps*” e que ao acumularem-se

umentam vulnerabilidade e a visibilidade de certas categorias sociais, possibilitando a caracterização de um grupo como “socialmente desfavorecido” (Silva, 2008, p.5).

## **2.2. Grupos socialmente vulneráveis**

Nos grupos à margem, na ótica da autora Silva (2008), incluem-se os toxicodependentes, uma vez que é um dos grupos mais expostos à exclusão social, pois quando a dependência atinge “determinados limiares” criam-se ruturas em praticamente todas as instituições sociais, na família, no trabalho, entre outros. Neste seguimento, outro dos grupos é o das pessoas sem abrigo, sendo que se encontram nessa situação devido a diversas causas, algumas delas relacionadas com problemas de habitação, de saúde, e no meio familiar, entre outros; bem como o facto de serem desempregados de longa duração (DLD) (Silva, 2008). Para além dos grupos mencionados, outro dos grupos considerados como “vulnerável” refere-se às pessoas com incapacidade, uma vez que são vítimas de representações sociais negativas devido às suas limitações quer a nível físico, quer a nível mental. Também se inclui nesta categoria, o grupo dos desempregados e dos desempregados de longa duração (DLD), uma vez que o facto de os indivíduos se encontrarem nesta situação, é um fator potenciador de pobreza e exclusão social (Silva, 2008).

Tal como mencionado por Amaro (2004, p.102), “a etnicidade constitui-se, também de forma significativa numa das dimensões do fenómeno da exclusão social”. Neste sentido, a cultura cigana é desvalorizada na sociedade portuguesa, continuando as imagens demarcadas pela “estranheza” e a diferença (Bochaca, 2003, cit. por Mendes & Magano, 2014, p.17). Por conseguinte, verifica-se indiferença face à permanência de situações de pobreza e de exclusão social, continuando as situações de desigualdade por parte da restante sociedade (Parlamento Europeu, 2011, cit. por Mendes & Magano, 2014). De ressaltar, que as comunidades ciganas se caracterizam frequentemente por vivenciarem situações como precárias condições ao nível da habitação, baixas qualificações, elevados níveis de desemprego, dificuldade no acesso a prestações sociais e bens e nos serviços de saúde (Silva, 2005; Fundação Secretariado Gitano, 2007, cit. por Monteiro et al., 2013).

Considerando os diferentes grupos vulneráveis, é de salientar a criança, uma vez que a pobreza infantil é reconhecida atualmente “como um problema social grave que tem consequências significativas no desenvolvimento das crianças” (Rios, 2020, p.32). Para esta autora, a criança é particularmente vulnerável aos problemas sociais, desde logo devido à sua dependência física e emocional, relativamente aos adultos e, por se “encontrar num estágio da vida que implica o pleno desenvolvimento físico, cognitivo e social” (Rios, 2020, p.32). Deste modo, uma série de experiências negativas na infância

podem influenciar a posição social ocupada pelos indivíduos (Bastos et al., 2013, cit. por Rios, 2020). Portanto, pelo facto de a família vivenciar um ambiente de carência económica, todos os elementos pertencentes ao agregado familiar são afetados, sobretudo as crianças, uma vez que o impacto provado nos pais/mães a nível emocional e social é forte, causando-lhes situações de stress, sendo adversas às qualidades das relações familiares (Rios, 2020).

### **2.3. Apoios e respostas sociais**

Para Carvalho (2021), o subsistema da ação social “protege os grupos sociais mais vulneráveis, sejam eles crianças, jovens, pessoas com deficiência e idosos ou pessoas em situação de carência económica ou social”. A preocupação com a igualdade de oportunidades e o bem-estar alcançável por todos os cidadãos, através de diferentes medidas de apoio, foi vertida na legislação a 27 de junho de 1996, com entrada em vigor a 1 de julho de 1997, pela Lei n.º 19-A/96, de 29 de Junho (Carvalho, 2021, p.69).

Aliás, a Constituição da República Portuguesa consagra no seu artigo 63.º, alínea 1, “todos têm direito à segurança social”. Neste sentido, o Rendimento Mínimo Garantido (RMG) foi apresentado como uma medida de combate à pobreza e exclusão social, que pretendia assim garantir aos indivíduos e ao seu respetivo agregado familiar recursos que assegurassem as suas necessidades mínimas. O RMG era uma “prestação pecuniária” e tinha um “montante variável” e de “caráter temporário” (Carvalho, 2021, p.70). Através da Lei n.º13/2003 de 21 de maio, foi instituída a prestação de Rendimento Social de Inserção (RSI), sendo retificada e ajustada pela Lei n.º 45/2005, de 29 de agosto. O RSI é uma “prestação pecuniária mensal concedida aos agregados familiares e aos indivíduos que vivam em situação de grave carência económica (...)” e que contemplem os requisitos impostos para assim usufruírem da medida (Carvalho, 2021, p.70).

Para além da prestação do RSI, os agregados familiares podem ter apoios monetários, eventualmente, através de prestações. Estas prestações são atribuídas tendo em consideração “uma intervenção ou um ato técnico”, onde num atendimento o técnico recolhe a informação que considere essencial para a execução do diagnóstico social relativamente à situação de vulnerabilidade do indivíduo e/ou a família (Carvalho, 2021, p.74). Deste atendimento, poderá resultar o encaminhamento para possíveis apoios, um deles o RSI, também para respostas do âmbito social, o banco alimentar, as cantinas sociais, as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), das mais amplas repostas, centros comunitários, serviços de saúde, entre outras (Carvalho, 2021,p. 74).

O incentivo da ampliação e da qualificação da rede de serviços e equipamentos sociais, orientados para os mais vastos grupos de população, é uma das vertentes em que a ação social tem tido maior foco, sendo que se tem apostado na multiplicidade, com destaque no reforço das famílias, na harmonização do trabalho familiar com os cargos profissionais, no crescimento do apoio domiciliário, na dinamização de estruturas de convívio e de combate ao isolamento e insegurança e, num aumento da prevenção e proteção nas situações de dependência (Carvalho, 2021).

Segundo o Instituto da Segurança Social (ISS), destacam-se “alguns apoios sociais e programas” que se destinam à família e à comunidade, que passam por um conjunto de serviços ou equipamentos sociais, que têm como intuito auxiliar as pessoas e famílias mais carenciadas (alguns deles já mencionados anteriormente), salientando assim o Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social, Grupo de Autoajuda, Centro Comunitário, Centro de Apoio à Vida, Centro de Alojamento Temporário, entre outras (Instituto da Segurança Social [ISS], 2021a).

Em relação às crianças, realça-se a medida “Creche Feliz- Rede de Creches Gratuitas”, que tem a ver com a gratuidade para creches do setor social, bem como as amas da Segurança Social, abarcando todas as despesas durante os anos que a criança frequente a creche (ISS, 2022a). Também no grupo da infância e juventude, os Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e os Centros de Atividades de Tempos livres (CATL) (ISS, 2022b). No que respeita às crianças e jovens em situação de perigo, as respostas passam pelo Acolhimento Familiar e pelo Acolhimento Residencial, a Equipa de Rua de Apoio a Crianças e Jovens, e, pelo Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (ISS, 2021b). No grupo das crianças e jovens com deficiência, destaca-se o Acolhimento Familiar para Pessoas Adultas com Deficiência, Lares Residenciais e Transporte de Pessoas com Deficiência (ISS, 2021c). Para o grupo dos sem-abrigo, destacam-se as das Equipas de Rua e o Atelier Ocupacional (ISS, 2021d). No grupo das pessoas toxicodependentes, é possível fruir de apoio das Equipas de Intervenção Direta e dos Apartamentos de Reinserção Social (ISS, 2021e).

Portanto, é desta maneira que cada vez mais se verifica uma nova abordagem na intervenção técnica, regulada por uma postura mais ativa, “quer por parte do Estado, quer por parte dos cidadãos” (Carvalho, 2021, p.75).

Em 2021, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 184/2021, criou a Estratégia Nacional de Combate à Pobreza 2021-2030 (ENCP), que tem como objetivo principal a erradicação da pobreza, que se enquadra no desafio estratégico de diminuição das desigualdades. De destacar, que em Portugal entre os anos 2016 e 2019, registou-se uma diminuição muito significativa das desigualdades, com criação de emprego e o facto de existir um reforço dos apoios sociais e dos serviços públicos, uma vez que saíram da

situação de pobreza e exclusão social 700 mil pessoas. Ainda assim, no ano de 2020 encontravam-se nessa situação cerca de 2 milhões de pessoas. Desta maneira, foi criado um instrumento que reproduzia um conjunto de ações com vista à redução da incidência da pobreza – a Estratégia Nacional de Combate à Pobreza 2021-2030 (ENCP).

De um modo geral, a ENCP tem como objetivos a diminuição da taxa da pobreza monetária para 10% da população, extraindo assim 660 mil pessoas da situação de pobreza, bem como diminuir para metade a taxa de pobreza nas crianças, subtraindo 170 mil crianças dessa condição, e, ainda, a redução da taxa de pobreza entre trabalhadores, retirando também 230 mil trabalhadores desta condição.

É necessária uma readaptação, bem como a criação de estratégias diferenciadas, indo ao encontro das condições e necessidades do indivíduo (Castel, 2009, cit. por Rios, 2020).

### **3. A Educação não formal e igualdade de género**

#### **3.1. *Igualdade de género – a influência dos papéis de género na sociedade***

De acordo com o Guia de Educação: Género e Cidadania 1º ciclo, o sexo de uma criança é, sem dúvida, um fator essencial para o seu desenvolvimento. Desta maneira, é possível afirmar que o sexo, para além de ser um fator biológico, acaba por ser também um fator social e cultural, uma vez que os indivíduos agem de forma distinta perante uma criança do sexo masculino ou do sexo feminino, seja através dos brinquedos, das expectativas ao nível do desempenho, dos elogios, das interações verbais e não verbais e também pela linguagem usada (Cardona et al., 2011). Ainda segundo esta autora importa esclarecer que o termo sexo é utilizado para a distinção dos indivíduos considerando as características biológicas: o sexo feminino e o sexo masculino. No que diz respeito ao termo género, este relaciona-se com as atribuições feitas aos indivíduos de acordo com o seu sexo, ao longo do processo de formação e identidade. Portanto, o sexo insere-se no domínio da biologia e o conceito de género tem a ver com os domínios da cultura, remetendo-se para a construção de significados sociais.

Segundo o Guia para Famílias- Sensibilizar para a Igualdade de Género, no decurso do crescimento da criança a edificação do género passa a ser considerada nas escolhas, por exemplo, nas atividades a frequentar, nos programas de televisão, nos livros e filmes, propostos às crianças, face ao facto de serem meninos ou meninas (Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, [APAV], 2019).

Alcoforado e Vieira (2007) reforçam que nos meios de comunicação, os próprios brinquedos já são destinados para meninas ou para meninos. Tal como sustenta, o Guia para Famílias- Sensibilizar para a Igualdade de Género, desde muito cedo, as crianças adquirem logo que o cor-de-rosa, as brincadeiras com princesas, as brincadeiras com carrinhos de bebé (tarefas relacionadas com a maternidade), bem como a maquilhagem e roupa, remetem para a menina. No que concerne aos meninos, são atribuídas características como a “agressividade”, “domínio/poder”, sendo incitados a brincar com os “super-heróis, armas, máquinas e jogos” (APAV, 2019, p.15).

Ao abordar o conceito de género, surge também o de igualdade de género, que de acordo, com Cardona et al., (2011), tem a ver com a valorização e o respeito pelos comportamentos, pelas aspirações e pelas necessidades, quer dos homens, quer das mulheres, difundidos de forma igualitária.

Deste modo, importa explicar as modificações sociais que caracterizam o mundo contemporâneo e que propuseram outras “exigências e desafios” aos indivíduos de ambos os géneros, fazendo com que modificassem os seus comportamentos regulares (Alcoforado & Vieira, 2007, p.178).

Assim, algumas das mudanças a enumerar são o alargamento e o facto de o ensino ser obrigatório para todos, os progressos no que respeita à entrada da mulher para o mundo do trabalho, o número crescente de famílias monoparentais, tendo em conta diversos fatores, como por exemplo, a difusão do divórcio e, também, o facto de terem uma profissão remunerada, permitindo-lhes criarem os filhos sozinhos (Alcoforado & Vieira, 2007).

No entanto, segundo o Guia para Famílias- Sensibilizar para a Igualdade de Género, no passado, os géneros masculino e feminino detinham funções muito díspares, pois o papel do homem versava sobre o sustento e proteção da família e o papel da mulher era o foco no cuidado com o lar, as crianças e a família (APAV, 2019).

Atualmente, este protótipo familiar é cada vez menos vulgar. Contudo, apesar dos papéis atribuídos ao homem e à mulher se terem amenizado, ainda não é igual a função que os homens e as mulheres praticam quer no meio familiar, quer no ramo profissional (APAV, 2019).

### **3.1.1. Reflexão sobre dados estatísticos no âmbito da igualdade de género**

Comprovando o mencionado anteriormente, tal como explicado pela Igualdade de Género em Portugal: Boletim Estatístico de 2021, ainda que tenha havido uma descida na taxa de empregabilidade entre os anos 2019 e 2020, para ambos os géneros, no ano

de 2020, a taxa de empregabilidade dos homens situou-se nos 58,8% e nos 49,9% para as mulheres (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género [CIG], 2021).

Deste modo, outro dos dados a analisar é o trabalho a tempo inteiro e a tempo parcial, onde se verificou que a maior parte dos indivíduos que trabalha a tempo completo, são os homens, com uma percentagem de 51,7%. Em relação, ao indicador de tempo parcial, quem detém uma percentagem mais elevada, são as mulheres com um total de 58,5% (CIG, 2021). No mesmo sentido, o emprego a tempo parcial tem emergido como sendo uma solução para a promoção de uma maior cooperação entre a família e o campo profissional, que na prática, tem propagado a ideia de que as mulheres são de forma “natural” cuidadoras, ficando mais limitadas no que confere ao seu âmbito profissional (CIG, 2021, p.51). Neste seguimento, as mulheres continuam a realizar a maioria das tarefas domésticas, e desta maneira, acumulam-nas com as profissionais (APAV, 2019).

Mais recentemente, a Lei n.º60/2018, de 21 de agosto, ratificou medidas de promoção da igualdade remuneratória entre mulheres e homens por trabalho igual ou de igual valor. Não obstante, na prática, o sucedido não é bem assim, uma vez que tal como mostra o Boletim Estatístico de 2021, “em média os homens ganham 1069,2€ de remuneração base enquanto as mulheres auferem 920,0€ (...)” (CIG, 2021, p.57), que se traduz, em média, numa diferença na ordem dos 149,20€ mensais com prejuízo para as mulheres.

No que respeita ao ensino superior, maioritariamente as raparigas, enveredam pelas “áreas da saúde e proteção social e ciências empresariais, administração e direito”; em relação, às escolhas dos rapazes recaem sobre “engenharias, indústrias transformadoras e construção e nas tecnologias de informação e comunicação” (CIG, 2021, p.29).

Ainda que os entraves e diferenças tenham diminuído nas últimas décadas, ainda se revelam algumas desigualdades e distinções, em função do género (Saavedra et al., 2004).

### **3.1.2. O impacto das questões de género na infância**

Em relação, às expectativas relativamente aos papéis de género, estas podem ser transmitidas às crianças de forma direta, ou seja, através das pessoas com quem conservam uma relação de proximidade ou, de forma indireta, através do contexto sociocultural em que se encontram inseridas (APAV, 2019). Por exemplo, se a criança no seu meio familiar repara que a mãe é a única que se responsabiliza pelas tarefas

domésticas, ainda que o pai esteja presente, a criança percebe uma diferenciação entre os papéis.

Portanto, a criança comporta-se tendo em consideração os modelos do género masculino ou feminino, uma vez que este processo é impulsionado pela complexa interação entre os fatores a nível individual e a nível contextual, onde estão incluídos os relacionamentos com os pais/mães, os/as amigos/as, os/as professores/as, entre outros indivíduos significativos (Cardona et al., 2011).

Importa ainda salientar que os “estereótipos estão presentes na vida das crianças e acompanham-nas ao longo do seu crescimento” (APAV, 2019, p.20). Os estereótipos de género estão associados a um conjunto de crenças em relação ao que significa ser homem ou mulher na sociedade. Assim, os estereótipos podem ser relacionados com o aspeto corporal, com características da personalidade, bem como aos papéis cumpridos e às ocupações profissionais (Cardona, et al., 2011). Logo, o género demarca-se como um obstáculo na seleção a nível das opções escolares e/ou profissionais, “podendo influenciar a forma como as crianças e jovens tomam as suas decisões ao longo do ciclo da vida” (APAV, 2019, p.22).

Desta maneira, torna-se fulcral o desenvolvimento de uma “atuação pedagógica adequada e concertada”, entre os vários setores de influência, quer seja na escola, quer seja na família (Cardona et al., 2011, p.25). Sendo assim, é essencial que a família transmita valores à criança, de modo a respeitarem todos os indivíduos, independentemente do género, das suas características ou interesses, assim também estão a preparar a criança para o estabelecimento de relações positivas (APAV, 2019).

Demarca-se assim, a promoção de uma cidadania sem excluir e que reconheça a identidade singular dos grupos sociais e que, desta maneira, funda uma política diferenciadora, relativamente ao debate de questões como a igualdade e a diferença, sendo temáticas desafiantes, mas que “estão na ordem do dia de todos quantos se preocupam com as questões de género, da cidadania e, essencialmente, de desigualdade social (Cardona et al., 2011, p.39).

### **3.2. Breve abordagem aos princípios da educação não formal**

A terminologia de educação não formal, começou a ser usual nos finais da década de 1960, numa época de pressupostos a nível político e social, fomentando a criação de novos espaços educativos (Belle, 1982, cit. por Marques & Freitas, 2017). Quando abordada a educação não formal, a comparação com a educação formal é praticamente involuntária. Contudo, as diferenças entre as duas demarcam-se pelo facto de a educação formal ser instruída nas escolas, com os conteúdos precocemente

definidos; já a educação não formal é aquela que se conhece no “mundo da vida”, através da partilha de experiências, sobretudo em locais e ações coletivas do dia a dia” (Gohn, 2006, p.28).

Assim, a educação não formal acontece, sobretudo, em ambientes e em momentos de interação construídos de forma coletiva, de acordo com os critérios de um determinado grupo, existindo uma “intencionalidade na ação”, ou seja, na participação, no aprender, e na transmissão ou troca de saberes (Gohn, 2006, p.29).

Em relação à finalidade, Gohn (2006) atesta que, no campo de atuação da educação formal, importa a formação do indivíduo como um cidadão ativo, detentor de habilidades e diversas competências, bem como o desenvolvimento da sua criatividade, percepções, entre outras. No campo da educação não formal, importa a capacitação dos indivíduos, através do desenvolvimento de hábitos, atitudes, comportamentos, formas de pensar, isto é, a educação não formal focaliza os interesses e necessidades de quem nela participa.

Relativamente à educação formal, esta é controlada por uma calendarização letiva, onde são explícitos os horários das aulas, bem como outras atividades (Colley et al., 2002, cit. por Marques & Freitas, 2017), desta forma “o tempo é então longo, sequencial, contínuo, fixo e limitado (Marandino, 2008, cit. por Marques & Freitas, 2017, p.1101). No que concerne à educação não formal, esta também é delineada, por objetivos, sendo que a sua organização pode ser adaptada e flexível (Gadotti, 2005, cit. por Marques & Freitas, 2017).

A educação não formal atua no campo das emoções e sentimentos, auxilia na composição da identidade coletiva, da mesma maneira que poderá contribuir para o desenvolvimento da auto estima e do *empowerment* (Gohn, 2006). Nesta sequência, Marques e Freitas (2017) mencionam que a participação dos intervenientes ser involuntária propícia a criação de ambientes de aprendizagem mais descontraídos, com uma vertente mais lúdica, o que poderá facultar o momento de aprendizagem.

Assim sendo, a educação não formal comporta um conjunto de diversas dimensões, tais como, a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, através de habilidades e/ou desenvolvimento de competências. A educação não formal visa também a capacitação dos indivíduos com vista à resolução dos problemas quotidianos, bem como a aprendizagem de conteúdo que possibilite aos indivíduos terem uma perspetiva do mundo, compreendendo aquilo que se passa à sua volta (Gohn, 2009, p.31).

Deste modo, são “processos de auto aprendizagem e aprendizagem coletiva” (Gohn, 2009, p.31), conseguidos através da experiência em ações com diferentes temáticas, mais concretamente, no âmbito das questões étnicas, género, entre outras.

Ainda de acordo com a mesma autora, a educação não formal ultrapassa as questões do ensino regular, ou seja, desenvolve-se nas “organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais” (Gohn, 2009, p.31).

Para Gohn (2009, p.32), a área da educação não formal pode ser considerada como uma formação para a cidadania, uma vez que contempla vários ramos da educação: educação para justiça social; educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.); educação para a liberdade; educação para a igualdade; educação para a democracia; educação contra a discriminação; educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais.

Na linha do previamente aludido, uma educação para a cidadania comporta princípios basilares, dos quais importa realçar, a abertura à diversidade cultural, a igualdade de oportunidades e equidade, bem como uma coesão social, entre outros. Deste modo, estes princípios norteiam o “desenvolvimento psicossocial de todos os membros da sociedade pela aprendizagem de competências para a vida” (Pedro et al., 2007, p.237).

Portanto, é pertinente esclarecer que a educação não se refere somente à escola (Vieira & Vieira, 2016, cit. por Marques, 2016). Todavia, devido ao facto de o mundo ser cada vez mais diferenciado, a educação depara-se com novos desafios, que para isso deve ser conciliável com a igualdade de direitos, da diversidade e da própria identidade (Marques, 2016).

Denota-se assim, a pertinência de uma educação que forme o cidadão para atuar nos dias de hoje, sendo que de acordo com Gohn (2006), não é possível apenas com aulas, mas sim, através da ligação entre a escola e a comunidade educativa, reconhecendo a pertinência e relevância da educação não-formal “no processo de construção de uma sociedade sem injustiças, democrática (...)” (Gohn, 2006, p.37), sendo igualmente crucial, “a formação e a consciencialização de todos os agentes educativos” para pertinência do género na modelagem dos comportamentos das crianças, desde os primeiros anos de vida (Cardona et al., 2011, p.46).

#### **4. Intervenção psicossocial – algumas considerações**

##### **4.1. *Intervenção social – conceitos e metodologias***

O termo, “social”, relativamente ao trabalho social, remete para o objeto da intervenção. A intervenção é uma ação que coloca “em cena um trabalhador social encarregado desta intervenção”, bem como um sujeito alvo da mesma (Robertis, 2011, p.53). Segundo o autor, a intervenção do trabalhador social vai ao encontro das particularidades de cada situação a que se expõe, ou seja, dependendo da interação

entre o trabalhador social e sujeito em apoio, num determinado momento, do lugar e contexto. Portanto, o trabalhador social, a partir do entendimento da dinâmica social e psicológica com que o indivíduo se depara, vai definir os objetivos necessários para a mudança que se pretende alcançar, assim como delimitar quais os meios a utilizar (Robertis, 2011), sendo que a definição dos objetivos e métodos é denominada por projeto de intervenção.

Nesta sequência, os projetos visam uma “democracia participativa”, bem como o desenvolvimento de novas maneiras de “regulação social” mais solidárias e eficazes (*empowerment* e cidadania). De destacar também, o delineamento da avaliação de resultados, com base na eficácia e na eficiência (Guerra, 2001, p.50).

Deste modo, os projetos ocorrem numa vasta variedade de domínios da intervenção, observando-se assim uma abertura perante os “campos tradicionais da ação social”. Pretende-se ultrapassar a “oferta de respostas, ajudas ou prestações”, ou seja, a assistência que trata os cidadãos “individualizando-os”. Por conseguinte, passa-se para uma ordem onde os indivíduos possuem “identidades e necessidades individuais”, porém a sua capacidade de “ação prospetiva inseridos num processo de desenvolvimento de dimensão mais coletiva” é valorizada (Guerra, 2001, p.52). Os projetos versam a construção de uma nova relação entre técnicos e população-alvo, atendendo a outras competências, bem como a outros comportamentos profissionais e sistemas de organização (Guerra, 2001).

Na mesma linha de pensamento, importa salientar que o intuito do trabalhador social é:

Permitir às pessoas que encontrem ou reencontrem o seu lugar na sociedade em função das suas capacidades e das suas potencialidades e ultrapassando, tanto quanto possível, os limites impostos pela história pessoal e eventuais deficiências. O trabalhador social tem por objetivos ajudar na inserção, criar oportunidades de desenvolvimento pessoal e social e acompanhar as pessoas no sentido de uma aquisição de novas competências e de uma maior autonomia. (Robertis, 2011, p.71)

Deste modo, quando o trabalhador social e o sujeito apoiado se encontram, ambos estão influenciados pela realidade, que se transforma e que amanhã não será igual. Portanto, o trabalhador social é confrontado com esta “realidade de mudança”, onde se torna necessário uma compreensão e, ao mesmo tempo, uma modificação. Na entrevista, o trabalhador social identifica o pedido, avalia e organiza o diagnóstico

social, através de pesquisa das várias maneiras de intervenção, em função das suas hipóteses; posteriormente, exerce uma reflexão tentando compreender o que passou e de forma a analisar como será a próxima (Robertis, 2011, p.81).

Posto isto, de acordo com Larousse (1971, cit. por Robertis 2011, p.137), a intervenção é uma “vontade de agir”. Neste seguimento, as intervenções podem ser classificadas como “intervenção direta” e “intervenção indireta”. Assim, as intervenções diretas são aquelas “que se desenvolvem numa relação frente a frente”. Esta relaciona-se como uma intervenção de informação, tendo como natureza e objetivos semelhantes, quer seja uma intervenção destinada a um indivíduo ou a um grupo. Portanto, esta intervenção demarca-se no apoio, no acompanhamento, na informação, na orientação, bem como na criação de novas oportunidades, entre outras (Robertis, 2011, p.131). No que concerne à intervenção indireta, esta é realizada pelo trabalhador social, sendo que este não se encontra “face a face com a pessoa” (Robertis, 2011, p.181). Neste tipo de intervenção, as ações passam pela organização e planificação das intervenções que se vão executar com os indivíduos. As intervenções indiretas são vastas e diferenciadas e “ocupam um lugar importante no tempo de trabalho e na definição do lugar dos trabalhadores sociais” (Robertis, 2011, p.181). Estas intervenções são complementares às intervenções diretas. Assim, a organização e a motorização, a colaboração entre trabalhadores sociais, assim como as intervenções no que respeita a organismos sociais são indicadas por Robertis (2011) como formas de intervenção indireta.

#### **4.2. Intervenção socioeducativa – o Educador Social**

A crescente complexidade da sociedade e o aumento das situações de pobreza, resultaram na agudização dos fenómenos de marginalização e exclusão social (Ramos, 2006, cit. por Correia et al., 2014). Portanto, o trabalho social deixa de se centrar apenas no apoio dos cidadãos através de recursos materiais, para se preocupar com a promoção da autonomia, bem como do *empowerment* e da emancipação do sujeito, terminando assim com as práticas assistencialistas (Azedo & Correia, 2013).

No âmbito da intervenção nas situações de exclusão social, é necessário que se se trabalhe com o indivíduo as capacidades que lhe forneçam ferramentas que permitam “agarrar e vencer as estruturas de oportunidades presentes na nossa sociedade” (Amaro, 2004, p.106).

Importa delinear medidas de políticas sociais inovadoras, que “deitem um olhar holista sobre o indivíduo”, bem como implementar metodologias de intervenção que se abram à diversidade de valores, e apostar em métodos que tomem em consideração dinâmicas de reconhecimento social (Amaro, 2004, p.107).

Assim, o trabalho social pode apresentar várias configurações e perspectivas, diferenciadas, uma vez que se pode relacionar com o processo de socialização e o ciclo de vida do indivíduo, quer versada numa educação especializada com o intuito de “intervir e cuidar de alguma inadaptação ou exclusão social (Ricardo, 2013, cit. por Lopes et al., 2015, p.78), quer perante a presença de indivíduos com alguma vulnerabilidade “socioeconómica e cultural que dificultam os processos de inclusão” (Lopes et al., 2015, p.78).

No caso concreto da educação social, compreende-se como uma “progressiva e continua configuração do indivíduo para alcançar o seu desenvolvimento e autonomia pessoal e conseguir a participação na sociedade” (Ortega, 1999, cit. por Correia, 2014, p.119). De acordo, com Carvalho e Baptista (2004, p.53), “todos os sujeitos devem ter a oportunidade de exercer o direito e a responsabilidade de participar nos assuntos da comunidade em que vivem, envolvendo-se ativamente na resolução dos seus próprios problemas”.

A Educação Social foi impulsionada por três grandes diretrizes: a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada no ano 1948, que consigna as responsabilidades quer por parte do Estado, quer por parte da sociedade, no futuro das crianças e jovens, assegurando sobretudo o “direito da igualdade, à educação e a crescer num ambiente de afeto e segurança”. Também a Convenção dos Direitos da Criança, como sendo um complemento à Declaração dos Direitos da Criança, salientando as responsabilidades do Estado na proteção das crianças que se encontram “privadas de um adequado ambiente familiar” (Díaz, 2006, cit. por Correia et al., 2014, p.115).

Logo, esta conjugação fornece ao educador social um “suporte técnico-científico”, que sustenta a natureza de uma profissão socioeducativa, que se demarca como essencial na execução de “instrumentos concetuais necessários para compreender e acompanhar as trajetórias de vida dos sujeitos, considerados protagonistas da intervenção” (Azevedo, 2021, p.58).

Desta forma, o principal instrumento do Educador Social é a “investigação-ação” (Caballo Villar & Fraguera Vale, 2007, cit. por Canastra & Malheiro, 2009), sendo que a sua proximidade com o “terreno” passa pela capacidade de pôr em circulação as vontades, as sinergias e os recursos disponíveis, e organizados numa postura de projeto, num determinado contexto social e/ou laboral” (Canastra & Malheiro, 2009, p.2031). Assim, esta ligação entre a “teoria e prática” e a “investigação-ação” possibilita que o educador social seja um profissional orientado para as principais questões da realidade da vida de um indivíduo, “independentemente da sua idade” (Azevedo, 2021, p.58). Posto isto, a escolha da melhor estratégia para a resolução de uma determinada

situação tende a versar sobre a escuta dos envolvidos de maneira a aumentar os efeitos a nível construtivo e diminuindo os “destrutivos”, de forma a promover o bem estar entre os indivíduos, contribuindo para uma paz social (Castelo-Branco, 2018, cit. por Padrão, 2020, p.29).

“Mediar é fazer pontes, o Educador Social pode ser um agente construtor dessas pontes entre indivíduos em conflitos” (Padrão, 2020, p.30). Portanto, a educação social surge como um “ator e mediador educativo, num espaço destinado à condição humana, preparado para autonomizar pessoas e grupos, com dificuldades (sociais, culturais, educativas) na concretização das suas ambições, desejos e realizações pessoais” (Azevedo, 2021, p.58).

#### **4.2.1. O perfil e competências do educador social**

O Educador Social, caracteriza-se pelo facto de poder trabalhar sozinho ou em rede, pela capacidade de perceção sobre a realidade, de reflexão, de adaptação às dificuldades e no solucionar de “saídas possíveis para os múltiplos problemas de âmbito social”. O perfil demarca-se pelos saberes: *ser, estar e fazer*, permitindo-lhe um conjunto de competências que o fazem atuar numa vertente técnica e pedagógica, com “sensibilidade social e étnica” (Cardoso, 2006, p.7). Esta autora destaca ainda competências a nível instrumental que remetem para o “saber fazer”, especificamente para o saber usar metodologias, técnicas e estratégias de intervenção específicas, a capacidade para a produção do conhecimento científico, bem como o saber utilizar as redes sociais de apoio.

Mais especificamente, no que respeita às competências interpessoais, realça-se a pertinência da aceitação e valorização da diferença, o saber gerir conflitos, o favorecimento da integração grupal, o pensar de uma maneira crítica e reflexiva. Já nas competências estratégicas, requiere um elevado grau de criatividade, autonomia, de segurança, de atenção aos problemas sociais e, também, uma capacidade de integrar saberes que resultem de uma atitude atenta e aberta a aprendizagens (Cardoso, 2006).

Portanto, o Educador Social deverá:

ser um agente de adaptação e socialização; saber intervir com metodologias e didáticas específicas; desenvolver ações preventivas e de remediação ao nível de várias problemáticas sociais; ser um agente extra escolar; ser um profissional reflexivo com capacidade de produzir conhecimento científico. (Cardoso, 2006, p.9)

No mesmo prisma, Mateus (2012) atesta que o educador social deve adquirir competências para o exercício da sua prática profissional, com foco na inclusão e na promoção de atividades, através de estratégias mobilizadoras a nível sociocultural e do indivíduo. Desta forma, deve recorrer aos “saberes transversais e multidisciplinares” que vão de encontro às necessidades “do indivíduo/instituição/comunidade” (Mateus, 2012, p.64).

Deste modo, a educação social depara-se com problemas, tais como: o absentismo, o fracasso escolar, a violência, a mediação entre a família e a pessoa (..) que necessitam por parte de uma intervenção socioeducativa, apoiada “na escuta, no diálogo e no aconselhamento, que permite superar e aprender a conduzir obstáculos, anseios, propriedades, tomadas de decisão e/ou decepções, sentidas no quotidiano. (Azevedo, 2021, p.58–59)

Posto isto, importa salientar que o papel do educador social se foca numa “interface comunicativa”, ou seja, que se pratica no panorama de diversas mediações socioeducativas (por exemplo num processo de transição para a vida ativa, envolvendo os diversos intervenientes como a família, a escola, as instituições, entre outras). Assim, o educador social, “mesmo dentro de uma equipa multidisciplinar, privilegia a comunicação sócio pedagógica como estratégia de intervenção” (Canastra & Malheiro, 2009, p.2031).

#### **4.2.2. Funções da prática do Educador Social**

“Num curto espaço de tempo, os educadores sociais portugueses deixaram de estar associados a uma perspetiva técnica para assumirem um papel na investigação e intervenção psicossocial” (Azedo & Correia, 2013, p.1).

A educação social dá resposta a vastas fragilidades “educativo-sociais dos sujeitos e caracteriza-se como um conjunto de práticas variadas, visando a sua inclusão cultural, social e económica (Caride, 2005, cit. por Lopes et al., 2015, p.78).

Neste âmbito, o educador é como “mediador sócio pedagógico”, no contexto dos relacionamentos entre a família, a escola e a comunidade (Canastra & Malheiro, 2009, p.2031). Assim sendo, a mediação socioeducativa assume-se como “um meio de regulação social e de recomposição (..) de relações humanas (Silva et al., 2010, p.121, cit. por Ribeiro, 2015, p.11), inserindo-se no campo das funções do educador social, apesar dos contextos onde esteja inserido – escolares, associativos ou comunitários (Ribeiro, 2015, p.15).

No ponto de vista de Marujo (2002, cit. por Mendes, 2012, p.15), a educação formal proporciona uma oportunidade de acesso a uma futura carreira profissional, bem como contribui para uma integração social, ainda assim, a relação dos jovens, com os estudos e escola, são “mais do que nunca uma problemática, tendo-se formando numa fonte de múltiplas preocupações para pais e professores”.

Ademais, realça-se a pertinência para a escola ser atrativa, formativa e equilibrada, destacando-se desta forma, o papel do educador social, que se direciona para o desenvolvimento de atividades “junto de pessoas e comunidades consideradas de risco”, no campo da educação não formal e que poderá desenvolver um papel bastante pertinente em contexto escolar (Mendes, 2012, p.15).

Tal como atesta Batista (2000, cit. por Mendes, 2012, p.15), os educadores sociais, em articulação com outros educadores, podem dinamizar projetos educativos “extraescolares”, promovendo assim uma mediação entre a escola-família, na dinamização de atividades de tempos livres, contribuindo para a concretização de uma educação ideal no curso de vida para todos.

“A educação é um fenómeno social complexo que não pode ficar reduzido ao que acontece na escola” (Pernas, 2010, cit. por Mendes, 2012, p.16), para isto torna-se fundamental a entrada de outros profissionais, que juntamente com as equipas multidisciplinares, trabalhem questões relacionadas a igualdade.

Sendo assim, torna-se necessário a identificação e correção dos desequilíbrios existentes em contexto escolar, quer dentro, quer fora das aulas. Denota-se, a necessidade de uma articulação entre diferentes profissionais, de modo a incrementarem projetos educativos (Mendes, 2012).

Assim como suportam Carvalho e Batista (2004, p.89), os educadores sociais devem estar preparados para disporem novas competências, em concordância com aquelas que são as exigências impostas pela sociedade. Deste modo, os jovens em risco, relacionados com a “delinquência, pela toxicodependência, pela desagregação dos laços familiares e por conflitos com a escola”, problemáticas que deixaram de existir só nos “perímetros mais degradados para áreas socialmente favorecidas (...)”.

Também, no caso concreto das pessoas com deficiência/incapacidade e nas suas famílias, que anseiam pela autonomia e a sua concretização, e, não somente, pelo “acompanhamento funcional ou sanitário”. No contexto escolar, que para além da educação formal, pretende-se um trabalho na promoção da “auto estima”, no “sentido da relação e a responsabilidade dos alunos”. Em relação às comunidades imigrantes, são impostas novas tipologias de intervenções socioeducativas, perante as crianças e jovens “à parte” da sociedade em que se inserem (Carvalho & Batista, 2004, p.89).

Salienta-se neste ponto, o apoio às minorias étnicas como sendo umas das áreas essenciais na intervenção do educador social, uma vez que são das comunidades “mais excluídas em Portugal” (Marques, 2013; Mendes, 2007; Mendes et al., 2014, cit. por Lopes et al., 2015, p.78).

Neste sentido, os educadores sociais intervêm em “meio aberto”, tal como acontece, no âmbito da intervenção comunitária e no caso dos sem abrigo; em “meio semi aberto”, por exemplo, nos centros de dia; em meio fechado, no que diz respeito aos estabelecimentos prisionais. Também intervêm ao nível da prevenção e da “inserção social, profissional, escolar, ao nível da saúde, da cultura, da educação e formação de adultos, da ocupação de tempos livres; intervêm em contextos como a rua, a escola, a comunidade, a família e as instituições (Capul & Lemay, 2003, p.7, cit. por Correia, 2013, p. 117).

Tal como menciona Cardoso (2006), uma marca do educador social é a capacidade de ajudar a pessoa a encontrar uma trajetória a seguir na sociedade, considerando sempre o seu bem estar. Portanto, como existe cada vez a necessidade do trabalho em rede, o educador social poderá trabalhar no desenvolvimento das suas funções, sem suprir o papel de outro profissional (Lopes et al., 2015).

## **PARTE II- ENQUADRAMENTO DO CONTEXTO**

### **1. Breve enquadramento do Programa de Contratos Locais de Desenvolvimento Social (CLDS)**

O Programa de Contratos Locais de Desenvolvimento Social, denominado por CLDS, foi fundado em 2007 ao abrigo da Portaria n.º 396/2007, de 2 de abril. Fruto da sua aplicação à realidade, o legislador sentiu necessidade de proceder a um conjunto de alterações ao seu modelo inicial, sendo a última efetuada por meio da Portaria nº179-B/2015, de 17 de junho.

Ainda assim, os objetivos permaneceram comuns, mais concretamente, promover a inclusão social de franjas populacionais que demonstrem elevados níveis de fragilidade social, dentro de um determinado território, articulando para o efeito a ação integrada entre diversos agentes e recursos locais, tal como plasmado na Portaria nº229/2018, de 14 de agosto.

Até à data, o Programa CLDS passou por quatro gerações: a primeira, designada CLDS que iniciou em 2007; a segunda, o CLDS +, que teve início em 2012; a terceira, o CLDS 3G, que teve início em 2015 e, o atual, CLDS 4G, que iniciou no ano 2018, tal como explana a Agência para o Desenvolvimento e Coesão, no seu Relatório Final

sobre a Avaliação de Impacto dos Contratos Locais de Desenvolvimento Social (CLDS), em 2019.

Neste sentido, o atual Programa CLDS 4G, demarca-se como uma ferramenta de combate à exclusão social, atendendo à proximidade de intervenções executadas com parcerias, valorizando o papel das Câmaras Municipais. Importa salientar, de acordo com a Portaria n.º229/2018, de 14 de agosto, que o financiamento do Programa CLDS visa sobretudo os territórios que demonstrem maiores dificuldades e apresentem maior fragilidade social, ou seja, territórios afetados por determinados fenómenos tais como os do desemprego ou os da pobreza, ou pelo facto de terem sido alvo de calamidades.

De acordo, com artigo 2.º, da Portaria n.º 229/2018, de 14 de agosto, os objetivos do Programa CLDS 4G passam por:

- a) Aumentar os níveis de coesão social dos concelhos objeto de intervenção dinamizando a alteração da sua situação socio-territorial;
- b) Concentrar a intervenção nos grupos populacionais que em cada território evidenciam fragilidades mais significativas, promovendo a mudança na situação das pessoas tendo em conta os seus fatores de vulnerabilidade;
- c) Potenciar a congregação de esforços entre o setor público e o privado na promoção e execução dos projetos através da mobilização de atores locais com diferentes proveniências;
- d) Fortalecer a ligação entre as intervenções a desenvolver e os diferentes instrumentos de planeamento existentes de dimensão municipal.

Os eixos de intervenção e ações a desenvolver pelos Programas CLDS 4G, segundo o art.º 4.º, da Portaria nº229/2018, de 14 de agosto, são: o Eixo 1 – emprego, formação e qualificação; Eixo 2–intervenção familiar e parental, preventiva da pobreza infantil; Eixo 3–promoção do envelhecimento ativo e apoio à população idosa; Eixo 4– auxílio e intervenção emergencial às populações inseridas em territórios afetados por calamidades e/ou capacitação e desenvolvimento comunitários.

## **2. Programa CLDS 4G VISEU**

### **2.1. Obras sociais de Viseu**

As Obras Sociais do Pessoal da Câmara Municipal (CM) e dos Serviços Municipalizados (SM) de Viseu, foram fundadas no ano de 1963, no âmbito da Câmara Municipal e Serviços Municipalizados de Viseu, sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) (Obras sociais, s.d.).

As Obras Sociais do Pessoal da CM e dos SM de Viseu, são a Entidade Coordenadora Local da Parceria (ECLP) dos projetos CLDS 4G de Viseu – Viseu

Comunidade de Afetos e Viseu Positivo, pois assumem a responsabilidade da coordenação técnica, administrativa e financeira do projeto (Portaria 229/2018, de 14 de agosto; Amoviseu, 2021).

No que concerne à visão das Obras Sociais de Viseu é “ser um parceiro de referência na intervenção social e comunitária” e a missão é

“contribuir para a longevidade feliz das pessoas, ao longo do seu percurso de vida, promovendo, na comunidade em que nos inserimos, a saúde, a segurança, a participação e a aprendizagem, potenciando a autonomia, a não discriminação e inclusão” (Obras sociais, s.d.).

Deste modo, as Obras Sociais de Viseu são uma IPSS, por tempo indeterminado, constituída por sócios, que podem ser pessoas singulares ou entidade coletivas, sob forma de associação de solidariedade social (Obras Sociais, s.d.).

Neste seguimento, após a breve contextualização das Obras Sociais de Viseu, importa mencionar quais as suas áreas de intervenção: a Creche, o Pré Escolar e o Centro de Atividades e Tempos Livres (CATL); o Centro de Apoio Alzheimer; os Projetos Viseu; a Formação Viseu; Sócios/Parceiros Viseu e o Programa CLDS 4G Viseu. Estes serviços dizem respeito a âmbitos de atuação como a educação e formação, uma vez que se tem expandido a novos públicos e contextos, logo desde a infância até à idade adulta, com o intuito de promover uma qualidade de vida da comunidade. Outra das áreas que tem ganho relevo nas atividades das Obras Sociais, é a ação social, como modo de prevenção de situações de fragilidade da população (Obras sociais, 2021).

## **2.2. CLDS 4G Viseu**

O Programa CLDS 4G Viseu é um projeto cofinanciado, que prevê uma intervenção no concelho atendendo aos índices de maior vulnerabilidade social com o intuito de promoção da inclusão e coesão social através do envolvimento de diversos parceiros e agentes locais (Amoviseu, 2021).

O Programa CLDS 4G Viseu é promovido pelo Município de Viseu, tendo como ECLP, as Obras Sociais de Viseu. A candidatura do projeto contempla um plano de ação a desenvolver durante 36 meses, mais concretamente de agosto de 2020 a julho de 2023. O plano de ação do CLDS 4G Viseu comporta a execução de 36 atividades, repartidas por três eixos de intervenção, cujos destinatários das ações podem ser “desempregados, empresários, alunos, famílias, crianças e jovens e instituições” (Amoviseu, 2020).

No que respeita ao Plano de Ação, este constitui-se como um instrumento de planeamento da intervenção a empregar no desenrolar do programa, 2020-2023, sendo preparado com base “em técnicas de planeamento adequadas à sua natureza e dimensão territorial, tais como elaborados pelo CLAS no Diagnóstico Social e/ou no Plano de Desenvolvimento Social Concelhio e instrumentos de planeamento municipal” (Plano de Ação, 2020, p.2)<sup>1</sup>.

Os eixos de intervenção que correspondem às fragilidades diagnosticadas são:

- Eixo I: Emprego, formação e qualificação;
- Eixo II: Intervenção familiar e parental, preventiva da pobreza infantil;
- Eixo IV: Auxílio e intervenção emergencial às populações inseridas em territórios afetados por calamidades e/ou capacitação e desenvolvimento comunitários.

Assim, as ações do eixo I focalizam-se, sobretudo, no aumento da empregabilidade, fortalecendo a qualificação profissional, centrando-se essencialmente no público com 50 ou mais anos de idade, fomentando o empreendedorismo. No que concerne ao eixo II, de uma maneira geral, os objetivos passam pelo apoio dos agregados familiares, bem como o reforço das suas competências pessoais, sociais e familiares. No eixo IV, pretende-se uma promoção da auto-organização dos habitantes do território, assim como a “criação/revitalização” de associações e desenvolver instrumentos que facilitem o acesso da comunidade aos serviços públicos.

Desta forma, em relação ao público-alvo abrangido nos diferentes eixos (Plano de ação, 2020):

- Eixo I: desempregados, empresários, alunos que terminaram o sistema educativo e os que abandonaram o sistema educativo e ainda alunos do ensino secundário.
- Eixo 2: famílias, crianças e jovens;
- Eixo IV: população residente e instituições;

O CLDS 4G Viseu encontra-se dividido em dois projetos de intervenção, devido à sua área de abrangência, o Projeto Viseu Comunidade de Afetos, que tem como área geográfica de intervenção vinte freguesias do concelho de Viseu e o Projeto Viseu Positivo, onde foi realizado o estágio curricular reportado neste relatório, que engloba cinco freguesias do concelho de Viseu (Bodiosa, São João de Lourosa, Silgueiros, União de Freguesias de Fail e Vila Chã de Sá e União de Freguesias de Farminhão, Torredeita e Boa Aldeia).

---

<sup>1</sup> O Plano de Ação (2020 – 2023) foi disponibilizado à estagiária no contexto de estágio.

Relativamente às ações desenvolvidas, de uma maneira sucinta, englobam ações de sensibilização, centradas sobre diversas temáticas: no eixo I, questões relacionadas com a empregabilidade, onde existe uma plataforma digital denominada *Viseu Work* (divulgação e encaminhamento quer de ofertas de emprego, quer de ofertas formativas, bem como o apoio à contratação e ao empreendedorismo) são também dinamizadas ações de sensibilização para a procura ativa de emprego. No eixo II estão incluídas ações de sensibilização e capacitação em diferentes áreas, designadamente relacionadas com as questões da parentalidade (Ação 11, Ação 16), gestão doméstica e financeira (A14), igualdade de género (A15), importância da leitura (A17), prevenção de comportamentos de risco (A18), estilos de vida saudáveis (A21), entre outras. Em relação ao eixo IV, salienta-se a realização de workshops temáticos, por exemplo prevenção dos incêndios florestais (A32), direitos de cidadania (A37), entre outras.

Refira-se ainda que outra das atividades realizadas pelas equipas do CLDS 4G Viseu são os concursos inseridos no âmbito dos Eixos II e IV, cujo o objetivo passa por mobilizar os intervenientes para a elaboração de um recurso – concretização de um desenho (Eixo II), trabalhos manuais com material reciclado ou um trabalho livre desde que promova o património do concelho (Eixo IV).

De forma mais concreta, o concurso referente ao Eixo II, está relacionado com os Direitos das crianças (A19), denominado “Estes são os meus direitos”, sendo que se encontra o respetivo cartaz de divulgação do concurso em anexo (Anexo C); o Eixo IV, contempla a concretização de dois concursos “Reciclar com arte” (A31), visando a transformação de resíduos em arte ( Anexo D) e “Aldeias Sustentáveis” (A34), com vista à promoção do património material e imaterial da cidade de Viseu, bem como a gestão das águas e dos resíduos (Anexo E). Estas atividades são deveras enriquecedoras e pertinentes, na medida que apelam à criatividade dos participantes, bem como à sua reflexão sobre as temáticas acima descritas.

Posto isto, importa referir que, na execução de algumas atividades, o CLDS 4G Viseu – Projeto Viseu Positivo conta com o apoio de diferentes parceiros, como por exemplo, a AIRV (Associação Empresarial de Viseu), o Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique (AEIDH), o Agrupamento de Escolas Grão Vasco, a Cáritas Diocesana de Viseu, o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), entre outros.

### **PARTE III- PRÁTICA DO ESTÁGIO NO CONTEXTO**

#### **1. Diagnóstico em contexto de estágio**

A fase de diagnóstico demarca-se como essencial na execução de um projeto social, uma vez que reúne os “elementos necessários” para o cálculo dos “efeitos diretos e indiretos do projeto a realizar”, assim como estima o seu impacto. Portanto, pode

atestar-se que “existe uma estreita relação entre o diagnóstico e as outras fases do projeto” (Serrano, 2008, p. 31).

A elaboração do diagnóstico comporta técnicas de recolha de informação “caraterísticas das ciências sociais”, tais como, o “inquérito por questionário, a entrevista, a análise de dados estatísticos, a análise de conteúdo, ou a observação” e, ainda a análise documental (Capucha, 2008, p.19). A informação recolhida pode ser organizada com recurso a ferramentas como a tabela de análise, *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats* (SWOT), em que os elementos são agrupados em quatro quadrantes distintos: a nível interno as forças (primeiro quadrante) e as fraquezas (segundo quadrante); a nível externo as oportunidades (terceiro quadrante) e as ameaças (quarto quadrante) (Capucha, 2008). A matriz *SWOT*, é um instrumento de extrema pertinência uma vez que de forma estruturada explana quais as relações e dinâmicas existentes atendendo aos problemas verificados num dado território (Instituto da Segurança Social [ISS], 2004).

Portanto, a execução de um diagnóstico consiste numa “oportunidade única” de promoção do debate entre os parceiros de um projeto, de modo a facultar a unanimidade acerca dos “problemas, as prioridades, as responsabilidades e os objetivos de intervenção” (Capucha, 2008, p.22).

Tendo por base a evidência científica e a informação recolhida em contexto de estágio delineámos o plano norteador da nossa intervenção (Anexo F). Decisiva na construção do documento foi a entrevista inicial realizada ao coordenador do Projeto Viseu Positivo. Iluminados pelas principais linhas traçadas naquela entrevista, bem como através da análise dos dossiês relativos a cada ação e do respetivo Plano de Ação do Projeto Viseu Positivo, consolidaram-se algumas ideias e propostas que se vieram a materializar em iniciativas no âmbito do estágio.

Na fase de diagnóstico socorremo-nos da análise *SWOT*, que resultou da articulação entre a estagiária e a restante equipa do projeto Viseu Positivo. Desta análise, emergiram as forças e as fraquezas identificadas a nível interno e as oportunidades e ameaças, a nível externo (Tabela 1).

**Tabela 1.**  
*Análise S.W.O.T*

<b>FATORES INTERNOS</b>	
<b><i>Forças</i></b>	<b><i>Fraquezas</i></b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Boa articulação entre técnicos;</li><li>• Ambiente de trabalho positivo;</li><li>• Implementação de diversas ações de capacitação/sensibilização;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participantes provenientes de zonas rurais, dificultando a sua participação nas ações</li></ul>

- Boa divulgação das atividades nas redes sociais e site do Programa que enquadra o Projeto.
- realizadas no centro da cidade;
- Baixa adesão nas atividades;

---

### FATORES EXTERNOS

---

#### *Oportunidades*

- Contacto com diferentes públicos-alvo e contextos;
- Rede de parcerias alargada;

#### *Ameaças*

- Idade avançada dos destinatários das freguesias tendo em conta o público-alvo das atividades;
- 

Desta análise, pode realçar-se como uma fraqueza identificada o facto de os participantes serem provenientes de zonas rurais, afastados do centro da cidade, o que consequentemente leva a uma baixa adesão nas atividades dinamizadas pelo Projeto, devido à falta de transporte particular e da dificuldade na conciliação de horários dos transportes públicos.

Ainda assim, como força é de salientar a concretização de diversas ações de capacitação/sensibilização junto das “zonas mais esquecidas”, ou seja, as aldeias situadas na periferia da cidade; ainda de destacar a grande divulgação das atividades nas redes sociais e no site do Programa CLDS 4G Viseu.

A nível externo, importa salientar as oportunidades que passam sobretudo pela forte rede de parceiros e também pela dinamização das diversas ações, pelos três eixos de intervenção, serem direcionadas para diferentes públicos-alvo, desde crianças a pessoas idosas. Neste sentido, a idade avançada dos destinatários das freguesias do Projeto Viseu Positivo é apresentada como uma ameaça, pois algumas ações incidem sobre grupos mais jovens e tendo em conta o público-alvo mencionado, constitui uma dificuldade acrescida.

Foi elaborado um quadro síntese de diagnóstico (Anexo F), que se encontra no plano de estágio inicial, onde constam alguns problemas/necessidades, os principais objetivos e a identificação do público-alvo.

Assim, de forma a ir ao encontro às ações propostas a realizar no decorrer do estágio, salientam-se os seguintes problemas/necessidades diagnosticados:

- Situação pandémica (que dificulta a dinamização de atividades, bem como afasta os destinatários de participarem nas atividades);
- População-alvo residente em determinadas freguesias com idade díspar daquela que se pretende para a realização de atividade;

- Ausência de escolas com o 2º e 3º ciclos, que leva a que os alunos se distribuam pelas escolas do concelho (apenas uma existente em Silgueiros).

Deste modo, importa salientar que foram idealizadas propostas de atividades a executar, em articulação com a técnica superior afeta aos três eixos de intervenção, que serão descritas nos pontos seguintes.

## **2. Planificação**

Terminada a fase diagnóstica, interessa iniciar a planificação (Serrano, 2008). A presente fase requiere uma análise acerca dos recursos a utilizar, assim como dos procedimentos que serão empregues para cumprir metas, através da concretização de atividades que abarquem os “objetivos programados a curto, médio e longo prazo” (Serrano, 2008, p.37).

Neste ponto, em concordância com a mesma autora, importa que os planos detenham algumas características, das quais se destaca a flexibilidade, uma vez que devem ser adaptados às necessidades e motivações do grupo; devem também ter abertura, isto porque podem sofrer reajustamentos ou correções; e outras características a mencionar é a participação, uma vez que devem ser executados tendo em conta a participação de todos os membros na sua concretização (Serrano, 2008).

“A planificação tem a ver com o traçar os planos, uma vez que comporta fases essenciais pois antecipa e prognostica uma ação futura, conjeturando como esta se irá desenrolar” (Serrano, 2008, p.38). Atendendo à experiência de estágio curricular, realço estas características como essenciais para desenvolver a fase da planificação das ações, uma vez que, inicialmente, poderá ser delimitada uma certa planificação de atividade e posteriormente, em contacto com a realidade a intervir, poderá vir a ser ajustada e adaptada de maneira a corresponder às necessidades dos intervenientes.

### **2.1. Atividades propostas no Plano de Estágio**

Neste sentido, foram traçadas, no Plano de Estágio, algumas linhas de intervenção, tendo sempre em consideração que o Projeto Viseu Positivo detém *à priori* um Plano de Ação de atividades a desenvolver. Desta maneira, foi elaborada de uma forma mais global sugestões possíveis, por onde poderia ser delimitada a intervenção no período de estágio.

No plano de estágio, foi inserido um conjunto de tarefas onde foi solicitada a minha intervenção, das quais saliento, no âmbito da Ação nº11 (A11) – “Ações de capacitação: competências pessoais e parentais”, a pesquisa e seleção de temáticas

sobre futuras ações a desenvolver com pais/mães, que resultou na elaboração de propostas que estão consagradas na Tabela 2.

Importa reforçar, tal como atesta Dinis et al., (2014, p.113), “intervir não é resolver problemas ou corrigir erros, mas mergulhar no mistério das famílias”. Na mesma ótica, é de referir que os próprios pais e mães, de forma a colmatarem as suas fragilidades, necessitam de apoios formais e informais, de maneira a satisfazerem as suas funções parentais, nomeadamente em situações de “adversidades psicossocial” (Dinis et al., 2014, p.115).

Atendendo ao previamente aludido, a tarefa da estagiária nesta ação passou pela pesquisa e seleção de temáticas sobre futuras ações a desenvolver com pais/mães (estas temáticas iriam resultar num conjunto de sessões e seriam dinamizadas por um profissional da área da psicologia).

Foi também prevista a elaboração de um “mapa de atividades”, que tinha como objetivo dar a conhecer à estagiária algumas das ações já desenvolvidas pelo Projeto Viseu Positivo. Através da análise dos respetivos documentos (dossiês de cada ação), era pretendido que a estagiária elaborasse uma tabela expositiva do modo de execução das ações já desenvolvidas (Anexo G).

Nesta fase de planificação, foi também delineado proceder à elaboração de um texto com vista à sua inserção no site do Programa CLDS 4G, relacionado com a temática dos direitos das crianças, (A19), da reciclagem (A31), e, da sustentabilidade (A34) – temáticas inseridas no plano de ação do projeto.

#### **Tabela 2.**

*Proposta de colaboração na ação 11- ações de capacitação: competências pessoais, sociais e parentais*

<b>Exemplos de temáticas</b>	<b>Possíveis tópicos a abordar</b>
<b>1. Gestão de birras</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Perceber como os pais/mães se dirigem aos filhos numa situação de “birra”;</li><li>• Propostas/sugestões sobre como lidar com uma “birra”;</li><li>• Gestão de “conflitos”;</li><li>• Formas de <i>apaziguar</i> a birra; (assumir um comportamento calmo, esperar tempo até a criança se acalmar, não lhe dar muita importância);</li></ul>

- 2. Alertar para comportamentos de risco**
    - Pode-se abordar a importância de estarem atentos a problemas relacionados como por exemplo, perceber a existência de algum inconveniente em contexto escolar;
  - 3. Perceber e/ou identificar alguns aspetos na evolução dos comportamentos dos filhos**
    - Conhecer a evolução dos filhos, nomeadamente aspetos essenciais em cada etapa desenvolvimental;
  - 4. A importância do brincar**
    - Enfoque para a importância do brincar com os pares;
    - O contacto com a natureza;
    - Redução do uso das tecnologias (como por exemplo o telemóvel);
    - Atividades a realizarem com os filhos, em função do seu nível de desenvolvimento;
  - 5. Estilos de comunicação**
    - Saber como reagir em situação de conflito (autocontrolo);
    - “Castigo”; “Punições”; Reforço positivo; “Elogios”;
  - 6. Exemplos de atividades a dinamizar com os filhos (ex.: visualização de filmes, atividades ao ar livre, confeção de receitas saudáveis)**
    - Propor a visualização de um filme e, por exemplo, na próxima dinâmica solicitar uma reflexão do mesmo- debate sobre alguma temática pertinente;
    - Trazer para a dinâmica uma foto de por exemplo um bolo saudável;
  - 7. Introspeção de como é enquanto mãe/pai (maneira de agir)**
    - Características positivas;
    - Algum aspeto “negativo”;
    - Ver como reage face a determinadas questões;
    - “Debate de ideias”;
    - Dinâmica de “*Role playing*”;
-

## **2.2. Alterações ao plano de estágio inicial**

Um projeto deverá ser adequado tendo em conta as ações, atividades, bem como os problemas que este pretende responder (Capucha, 2004). Desta maneira, no decorrer do estágio, foram efetuadas alterações face ao plano estipulado inicialmente.

Os problemas previstos inicialmente foram idealizados num âmbito mais geral. Os problemas identificados nas ações desenvolvidas pela estagiária passaram pela: i) baixa literacia dos pais; ii) necessidade de uma intervenção ao nível da educação não formal, nomeadamente na comunidade cigana.

À luz dos conhecimentos científicos, “a escola pode e deve assumir-se como uma importante interface cultural entre as distintas comunidades, assumir-se como um espaço de pertença (...)” (Marques, 2016, p.31). É fulcral conhecer-se a comunidade cigana, bem como quais as suas expectativas de vida, de forma a compreender-se o que leva aos baixos níveis de escolaridade e abandono escolar (Casa-Nova, 2006, cit. por Marques, 2016). O futuro das comunidades ciganas vai depender da escolarização das crianças, a nível social, económico ou cultural, para que assim os pais tenham uma outra visão sobre a comunidade escolar e, conseqüentemente, terem “mais vontade de escolarizar os seus filhos” (Liégeois, 2011, cit. por Marques, 2016, p.28). Denota-se assim a pertinência do papel da educação formal e não formal na medida em que potenciam a “aquisição de conhecimentos, normas e valores que permitam pôr em prática a cooperação e ajuda mútua entre diferentes culturas” (Marques, 2016, p.29).

Relativamente às atividades previstas no plano de estágio, foi elaborada uma tabela com temáticas a abordar por um outro profissional, sendo que a proposta acabou por não ser concretizada no período de estágio.

## **2.3. Atividades preparadas não previstas no Plano de Estágio**

Já numa fase posterior à elaboração do projeto de estágio, foram elaborados três textos dos quais resultou uma publicação no site do Projeto Viseu Positivo. Estes textos versavam sobre três temáticas distintas, começando pelos Direitos da Criança. O investimento nas crianças é fundamental para a promoção de sociedades justas e inclusivas, de forma a fomentar a participação dos cidadãos no desenvolvimento da comunidade. Os primeiros anos de vida de uma criança são determinantes para o futuro, pois a exposição a privações em certos períodos da sua vida pode causar efeitos negativos no desenvolvimento das suas capacidades. Assim, realça-se a pertinência das políticas nacionais e locais de forma a contribuírem para o pleno desenvolvimento das gerações mais novas. Torna-se necessário que os territórios adotem políticas de integração reconhecendo as competências, bem como o potencial das crianças, de

forma a promoverem a sua participação de forma ativa na elaboração, implementação e avaliação de “programas dirigidos aos cidadãos mais jovens” (Comité Português para a UNICEF, 2016, p.11).

Outras temáticas, bastante pertinentes, foram a “Reciclagem” e a “Sustentabilidade”. A relação entre o meio ambiente e a educação para a cidadania assumem-se como desafiadoras, na medida em que se torna necessário a aplicação de novos saberes, bem como políticas ambientais e programas educativos que se relacionem com a questão ambiental. Denota-se assim, a pertinência da articulação entre a educação formal e não formal, de modo a que a temática da educação ambiental seja debatida e que se direcione para transformações sociais. No âmbito da educação não formal, destacam-se as ONG nas suas ações voltadas para a população infantil e juvenil, através do incremento de práticas inovadoras, de forma a despoletar a sua motivação e a sensibilização (Jacobi, 2003).

Foi também elaborada uma planificação de atividade, que viria a ser executada num conjunto de 8 sessões, pela estagiária e pela técnica superior responsável pela ação. Esta atividade insere-se no âmbito do Eixo II- Intervenção familiar e parental, preventiva da pobreza infantil, do plano de Ação do Projeto Viseu Positivo, mais concretamente, na “Ação 15-Ações de sensibilização em Igualdade de Género – violência de género, conciliação”. Temática esta crucial naquilo que é o desempenho de papéis na sociedade, entre homens e mulheres. Assim destacam-se as boas práticas de cidadania ativa e democrática, que consigam ser adquiridas para além dos conteúdos do “currículo formal” (Cardona et al., 2011, p.6).

As ações (A15) foram implementadas nas diferentes escolas das freguesias afetadas pela área de abrangência do Projeto Viseu Positivo.

A planificação desta atividade passou inicialmente pela pesquisa de informação e articulação entre a estagiária e a técnica superior responsável, relativamente ao alinhamento da atividade. Desta forma, para a planificação da ação foi-nos fundamental o “Guia de Educação Género e Cidadania: 1º ciclo” pois aborda as questões de género de uma forma muito prática e esclarecedora, tendo em consideração o público que viria a ser alvo da nossa intervenção – as crianças e jovens.

Após esta pesquisa inicial e de seleção de temáticas a abordar, decidimos abordar os seguintes tópicos:

1. Profissões
2. Tarefas domésticas
3. Brincadeiras/desportos
4. Emoções
5. Cores

Desta forma, e tal como já explicado, naquilo que foi a execução das atividades, tivemos de fazer algumas adaptações tendo em consideração alguns aspetos, tais como a limitação temporal que fez como que tivéssemos de fazer uma seleção das temáticas que “fossem mais abrangentes” e que focassem aspetos inerentes às restantes temáticas, pensadas inicialmente. Assim sendo, foram selecionadas as profissões e as tarefas domésticas para serem abordadas nas diferentes ações:

1. Profissões
2. Tarefas domésticas
3. Brincadeiras/desportos
4. Emoções
5. Cores

Após a seleção inicial das temáticas a abordar em relação à igualdade de género, passámos à fase da preparação da planificação da ação (Anexo H) e, posteriormente à preparação do material necessário.

Desta maneira, a estagiária iniciou a preparação dos cartões alusivos às diferentes profissões e com as diferentes tarefas domésticas (Anexo I). Com isto passámos a elaboração dos moldes dos bonecos e, seguidamente, à sua execução no *papel eva* (Anexo J). De seguida, passámos à preparação das lembranças a entregar no término de cada ação (Anexo K), pois concordámos que os participantes deviam ficar com algo que os fizesse refletir acerca da dinâmica para efeitos futuros.

### **3. Implementação**

A implementação das ações teve lugar no decurso do estágio, num período compreendido entre dezembro de 2021 a junho de 2022, perfazendo assim um total de 600 horas de contacto. Paralelamente, nas ações já previstas no Programa CLDS, a intervenção da estagiária passou pela participação e colaboração nas diversas ações, quer por técnicos afetos ao Programa CLDS 4G, quer por diversos técnicos parceiros, que serão explanadas nos pontos que se seguem.

#### **3.1. Apresentação das atividades desenvolvidas sobre Igualdade de Género**

No que diz respeito às atividades desenvolvidas, é de salientar a implementação das ações em contexto escolar cuja temática abordada foi a Igualdade de Género, inserida na Ação nº15, do Plano de Ação do Projeto Viseu Positivo.

Apresenta-se uma linha cronológica das ações desenvolvidas (Figura 1). As ações iniciaram-se em março de 2022 e terminaram em abril de 2022, com duas sessões por dia, fazendo um total de oito sessões, com a duração de 60 minutos cada, distribuídas em diferentes turmas e escolas.

Em linhas gerais, as dinâmicas consistiram no debate acerca de questões relacionadas com a igualdade de género, mais especificamente perceber até que ponto os participantes compreendiam o conceito de “igualdade de género”.

De seguida, dava-se início à atividade com a leitura de uma pequena história, uma primeira que remetia para as profissões (Anexo L) e uma segunda para as tarefas domésticas (Anexo M). Com a atividade era pretendido que os participantes refletissem sobre o facto de existirem profissões, apenas para o género feminino ou género masculino. O mesmo se sucedia em relação às tarefas domésticas; uma vez que era pretendido perceber a perceção que os participantes detinham em relação às tarefas a desempenhar por cada um dos géneros.

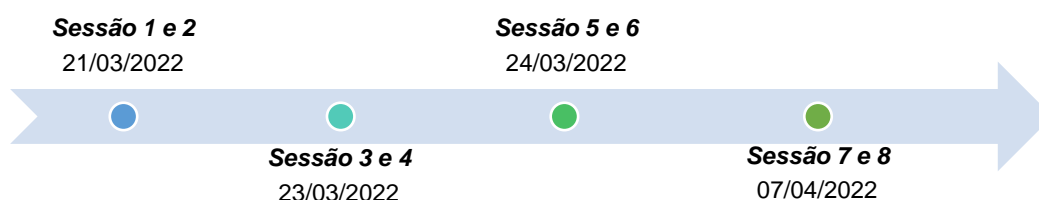
Desta maneira, para um maior envolvimento do grupo, foi realizada uma dinâmica em que os alunos tinham de colocar os diferentes cartões no boneco “João” ou “Maria”, ou então na cartolina que se encontrava a meio dos dois bonecos, representando assim os dois géneros, tendo em conta a visão de cada um relativamente às temáticas.

Assim, gerou-se um debate acerca destas temáticas, onde foi perceptível a visão destas crianças e jovens em relação a estas questões deveras importantes na sociedade atual. Em anexo encontram-se os registos fotográficos das ações (Anexo N).

Posto isto, a partir da sessão n.º 3, solicitou-se aos participantes a realização de um desenho, texto ou frase, de modo a ser realizada uma análise, *a posteriori*, sobre o seu entendimento acerca da atividade (Anexo O).

### Figura 1.

*Linha Cronológica das Ações sobre "Igualdade de Género"*



### **3.2. Outras atividades de colaboração**

No decorrer do estágio, a estagiária participou em outras ações, já previstas por ambos os projetos, Viseu Positivo e Viseu Comunidade de Afetos, que não foram planeadas inicialmente. Será assim feita a explicação das mesmas de uma forma mais detalhada, neste ponto.

Importa atestar que o estágio passou sobretudo pelo apoio na concretização de atividades já planeadas, juntamente com a equipa de ambos os projetos, pela observação da intervenção de outros técnicos, quer da equipa dos projetos, quer parceiros, pela participação em reuniões, bem como na participação em três seminários.

No decurso do estágio, é de destacar também o trabalho colaborativo com técnicos da área psicossocial, tal como comprova Mateus (2012), no caso do Educador Social, os saberes transversais e multidisciplinares vão ao encontro das necessidades do “indivíduo/instituição/comunidade”, bem como na capacidade de integração na dinâmica de trabalho social em rede (Mateus, 2012, p.64). O educador social, dentro de uma equipa multidisciplinar, dá primazia à comunicação sócio pedagógica, como sendo uma estratégia de intervenção (Carvalho & Milheiro, 2009). Tal como refere Miotto (2002), o trabalho em rede pode trazer características emancipatórias para o sujeito.

Como é um profissional do terreno, ao educador social compete fazer uma análise da articulação entre a teoria e a prática, através da observação e do contacto com outros profissionais (Cardoso, 2006), tal como se sucedeu no decurso do estágio curricular, assim a técnica da observação, é onde se observa diretamente e presencialmente o fenómeno em estudo (Coutinho, 2009).

Estas ações de colaboração não foram apenas realizadas no Eixo II (eixo esse que deteve maior ênfase no meu projeto inicial), mas sim pelos três eixos de intervenção – Eixo I, Eixo II, Eixo IV.

#### **3.2.1. Atividades de colaboração – Mês de janeiro**

No que diz respeito a janeiro de 2021, a estagiária participou em reuniões de equipa, entre ambos os projetos, com vista a serem debatidas futuras ações a dinamizar, bem como quais os intervenientes para a sua concretização. Destas reuniões, resultou a distribuição de tarefas, das quais se salienta a realização por parte da estagiária, de uma pesquisa espontânea de sugestões de filmes ou vídeos que se inserissem no âmbito da prevenção dos maus tratos na infância e juventude, para serem transmitidos em ações futuras. Esta pesquisa insere-se no âmbito da Ação 12, do eixo II.

### **3.2.2. Atividades de colaboração – Mês de fevereiro**

No âmbito do eixo II, no mês de fevereiro de 2022, foi realizada, via ZOOM, uma reunião com parceiros, visando a identificação das necessidades do público-alvo, em que viríamos a intervir, bem como a articular acerca de ações a serem dinamizadas. Ainda em fevereiro, em colaboração com a técnica superior responsável, foi elaborado um levantamento de informações pertinentes em relação à temática da “importância da leitura” (planear o que poderia ser dinamizado).

Ainda em fevereiro, a estagiária procedeu em conjunto com a técnica, à divulgação da ação referente ao eixo IV, sobre a doença de *Alzheimer*, distribuindo cartazes pelas diferentes freguesias afetadas pelo Projeto Viseu Positivo, que tinha como objetivo a divulgação, junto da comunidade residente, de uma futura ação que viria a ser desenvolvida neste âmbito (Anexo P).

“Atualmente, as trajetórias profissionais são muito incertas e, por conseguinte, é instável o lugar social adquirido pelos indivíduos” (Rios, 2020, p.38), assim no âmbito do eixo I, a estagiária presenciou o atendimento realizado a um desempregado, bem como percebeu de que forma é realizado o seu encaminhamento para as ofertas de emprego e/ou formação existentes quer no site do IEFP, quer no site *ViseuWork*.

Ainda no mês de fevereiro, a estagiária participou numa outra reunião com um outro parceiro, que viria a dinamizar a ação “Gestão doméstica e financeira” que iniciou no dia 21 de fevereiro na qual a intervenção da estagiária passou pelo auxílio na distribuição dos participantes pela sala, no preenchimento de folha de participantes (documento já previsto pelo Projeto Viseu Positivo), bem como no registo das evidências fotográficas (Anexo Q). Estas ações tinham como objetivo transmitir ao público-alvo, neste caso, à comunidade cigana, ferramentas e metodologias de poupança para aplicar no seu quotidiano, por exemplo, numa ida ao supermercado saber quais os produtos que melhor se adequam ao seu orçamento. Estas ações são deveras pertinentes na medida em que uma boa gestão doméstica por parte dos pais/mães irá proporcionar à criança condições de vida mais estáveis.

No âmbito do eixo IV, foi realizada uma sessão sobre a doença de *Alzheimer*, numa junta de freguesia, na qual a estagiária participou na distribuição das fichas pelos participantes, no seu preenchimento e, também, no registo das evidências fotográficas. Esta sessão foi dinamizada em parceria com o “Centro de Apoio ao Alzheimer de Viseu” na qual consistia numa sessão de informação sobre a demência, mais concretamente: i) uma abordagem da demência em Portugal e no mundo; ii) uma classificação acerca das demências; iii) os sinais de alerta para doença de *Alzheimer*, bem como pelo diagnóstico e a prevenção do risco (Anexo R).

### **3.2.3. Atividades de colaboração – Mês de março**

Em março, juntamente com a técnica superior responsável, procedemos à divulgação da sessão, que viria a ser realizada para a população residente, sobre a “Prevenção e combate aos incêndios florestais e gestão de territórios” (Anexo S), nas freguesias afetas ao projeto Viseu Positivo, bem como foi solicitada a colaboração da estagiária na preparação do material necessário para a ação.

Ainda no decorrer de março, no âmbito do Eixo I, o Viseu Positivo realizou um conjunto de sessões para os desempregados das freguesias, sendo que a intervenção da estagiária passou pelo esclarecimento de qualquer dúvida dos participantes, no auxílio no preenchimento da ficha de participantes e também no registo das evidências da ação, através do registo fotográfico. Estas ações passaram pela capacitação e auxílio na procura ativa de emprego, bem como na informação acerca das medidas ativas de emprego. A informação e encaminhamento para oportunidades de qualificação, foram também trabalhadas nestas sessões (Plano de Ação, 2020).

Ainda no decurso do mês de março, em parceria com a Escola Profitecla de Viseu, a estagiária participou na visita à AIRV (Associação Empresarial de Viseu), onde colaborou na distribuição de fichas de participantes e registo de evidências através de fotografias. Esta visita tinha como objetivo dar a conhecer aos jovens o papel desempenhado pela AIRV, bem como presenciar o testemunho de três empresas que se encontram incubadas na associação.

No mesmo mês, a estagiária colaborou na atividade realizada pelo ginásio *FFitness Health Club Viseu*, realizada no Fontelo juntamente com a Escola Profissional Mariana Seixas – EPMS, onde a estagiária participou também na distribuição e auxílio no preenchimento das fichas de participantes, e no registo das evidências fotográficas ao longo da ação (Anexo T). A prática de atividade física na infância e na adolescência deriva numa melhoria na aptidão física, na saúde mental, bem como na proteção contra doenças crónicas (Santos et al., 2014) e também é essencial que as crianças e jovens limitem o tempo que se encontram em frente aos ecrãs, de maneira a diminuir comportamentos sedentários (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2020). Assim, esta ação tinha como intuito a promoção de hábitos saudáveis, uma vez que contou com a presença de um *personal trainer* para alertar sobre a pertinência da prática de exercício físico, bem como demonstrar a elaboração de alguns exercícios para os participantes executarem.

No âmbito do eixo II, a estagiária colaborou na ação sobre violência no namoro, dinamizada numa turma do 9º ano, com o intuito de alertar e sensibilizar para a prevenção de comportamentos violentos, bem como dar a conhecer as respostas existentes; outra das ações na qual a estagiária colaborou foi a “educação para os

afetos”, onde foram trabalhadas questões relacionadas com a autoestima e o autoconceito realizadas em uma escola abrangida pelo Projeto Viseu Comunidade de Afetos, tendo colaborado no auxílio no preenchimento da ficha dos participantes e no registo das evidências necessárias. Ambas as ações são fundamentais no âmbito da infância e da juventude, quer na prevenção das questões relacionadas com a violência no namoro, bem como no trabalho de competências essenciais para o desenvolvimento infantojuvenil.

#### **3.2.4. Atividades de colaboração – Mês de abril**

Em abril, foi solicitado à estagiária a elaboração de uma base de dados (em formato *excel*) dos participantes, com os respetivos dados (ex: data de participação na ação, idade, entre outros), dos participantes por eixo de intervenção e atendendo à ação que participaram. O objetivo desta tabela passa pela organização da informação dos participantes por ação, de maneira a se perceber se a meta de uma determinada ação já foi concretizada, através do total de participantes já inseridos na plataforma.

Ainda no mês de abril, a participação da estagiária passou pela ação sobre a importância para a leitura, dinamizada por um membro do Grupo Teatro da Cidade e Coordenador do Projeto CRETA. A intervenção da estagiária consistiu na distribuição de folhas pelos participantes e também no registo de evidências no decorrer da ação, com os alunos do 5.º e 6.º ano (Anexo U). É necessário motivar a participação dos alunos no dia a dia para que possam ouvir a leitura em voz alta, de forma a que haja uma aproximação com os livros, através de práticas de leitura a partir das conveniências do aluno. Assim, a própria dinâmica na sala de aula deve comportar novidades, pois “motivar o aluno a aprender algo novo é essencial para o sucesso” (Pessoa, 2018, p.25).

#### **3.2.5. Atividades de colaboração – Mês de maio**

No mês de maio, a estagiária participou na ação sobre a “História e Património de Viseu”; em duas ações acerca da “Prevenção de comportamentos de risco sem substância” e, ainda na ação dinamizada pelos “Jogos+Vida”, numa sessão onde foram abordados os comportamentos aditivos com substância. Na ação sobre comportamentos de risco sem substância foram abordadas as temáticas relacionadas com a responsabilização do uso da *internet* onde foram abordados os cuidados para uma navegação adequada. A ação “História e Património de Viseu” remete para a “valorização do património”, inserida na Ação n.º 28, foi dinamizada por uma docente convidada pelo Projeto Viseu Positivo.

Em meados do mês de maio, a estagiária colaborou também, em duas ações realizadas por um grupo de médicos pertencentes à Unidade de Saúde Familiar

Lusitana (USF), onde foi tratado numa primeira ação a “Prevenção de comportamentos de risco: Infecções Sexualmente Transmissíveis- Métodos Contracetivos, tendo como público-alvo alunos do 7º ano de escolaridade; e, numa segunda, sobre as “Perturbações alimentares e obesidade”, dinamizada em turmas do 8º ano de escolaridade.

### **3.2.6. Atividades de colaboração – Mês de junho**

Por fim, no mês de junho, em conjunto com a técnica responsável, a intervenção da estagiária passou pela colaboração numa ação dinamizada numa escola afeta pelo Projeto Viseu Positivo, numa sessão sobre os “Direitos das Crianças”, onde os trabalhos realizados nesta sessão iriam ser considerados no Concurso Direitos das Crianças (Anexo V). Esta temática denota a pertinência de transmitir às crianças quais os seus direitos na sociedade, pois “todas as crianças, sem qualquer tipo de distinção, devem ter acesso a bens e serviços essenciais, como a saúde, educação e nutrição, sendo crucial uma atenção especial às que se encontram em situação mais vulnerável” (Comité Português para a UNICEF, 2016, p.10).

Ao longo desta trajetória, a estagiária participou também em diferentes seminários, de âmbitos diversos, que contribuíram para a reflexão sobre outras áreas e temáticas no âmbito da intervenção psicossocial, tais como: “Pitch- Apresenta o teu valor e Diferencia-te”; o “I Roteiro para os direitos e para a cidadania: Webinar pessoas com demência e cuidadores: o caso especial da prestação de cuidados na demência”; e, no seminário, “Ciclo de Curtas Metragens sobre Parentalidade – Pequenas conversas com grandes pais”. Destes, ainda que todos tenham transmitido novos conhecimentos e reflexões, aquele que mais se enquadra no âmbito do Mestrado de Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, foi o “Ciclo de Curtas Metragens sobre Parentalidade – Pequenas conversas com grandes pais”, onde foram abordadas questões de intervenção familiar para o pleno funcionamento do agregado familiar. A qualidade de relação entre o profissional e a família é um aspeto fundamental na criação de uma base de confiança entre todos os elementos (Sousa & Rodrigues, 2008, cit. por Dinis et al., 2014).

Segue-se o Diagrama de *Gantt* com as ações acima explanadas, bem como com a sua calendarização:

**Tabela 3.**

*Diagrama de Gantt*

MEDIDAS	2021-2022						
	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN
<b>1. Colaboração nas atividades propostas pelos técnicos do CLDS 4G Viseu</b>	DEZ-JUN						
1.1. Pesquisa bibliográfica sobre diversas temáticas (por exemplo, os direitos das crianças e parentalidade);	DEZ						
1.2. Participação em reuniões com parceiros e com a equipa de ambos os projetos		JAN- FEV					
1.3. Articulação com técnica responsável sobre a realização de atividades futuras			FEV				
1.4. Preparação de material necessário para as ações: “igualdade de género” e “importância da leitura”			FEV-MAR				
1.5. Divulgação de cartazes e folhetos informativos pelas diferentes freguesias afetas ao Projeto Viseu Positivo			FEV				
1.6. Participação em atendimento a desempregado			FEV				
1.7. Participação e colaboração nas ações: “Gestão doméstica e financeira” e “Doença de Alzheimer e demências”			FEV				
1.8. Intervenção em ações realizadas com desempregados				MAR			
1.9. Visita à AIRV				MAR			
1.10. Colaboração e intervenção nas ações: Violência no namoro e educação para os afetos				MAR			
1.11. Inserção na base de dados já existe do Projeto Viseu Positivo os dados dos diferentes participantes					ABR		
1.12. Colaboração em diversas ações com temáticas diversas das quais a: importância da leitura; a valorização					MAR-ABR-MAI-JUN		

do património; a prevenção de comportamentos de risco sem e com substância; as doenças sexualmente transmissíveis; os comportamentos alimentares e direitos das crianças;	
1.13. Participação em seminários	MAR- ABR
<b>2. Dinamização de ações de igualdade de género</b>	MAR- ABR
2.1. Sessão n.º1 e sessão n.º2	MAR
2.2. Sessão n.º3 e sessão n.º4	MAR
2.3. Sessão n.º5 e sessão n.º6	MAR
2.4. Sessão n.º7 e sessão n.º8	ABR

#### 4. Avaliação

##### 4.1. Avaliação e apreciação crítica das atividades desenvolvidas

De acordo com Serrano (2008), a avaliação é um processo de reflexão que permite uma explicação e avaliação dos resultados das ações, permitindo reconhecer os erros e os sucessos da prática, com o propósito de serem corrigidos no futuro.

Os registos de avaliação das atividades utilizados durante a intervenção da estagiária, que permitiram a reflexão sobre o trabalho desenvolvido, centram-se, sobretudo na observação e pelas conversas informais no decurso das ações de formação. Com efeito, foi crucial o diálogo com os participantes e o recurso à observação que é uma abordagem qualitativa que permite uma perceção das interações entre o indivíduo e a sociedade e, também, a compreensão das emoções, bem como a forma como estas se repercutem na sua vida (Guerra, 2002, cit. por Gomes, 2022).

Segundo Cotta (1998, p.105), “as especificidades de cada intervenção influenciam a escolha das metodologias de avaliação mais adequada”. Nesse sentido, para além disso, é de salientar que no decorrer do período de estágio, foram realizadas várias reuniões e conversas informais com o supervisor de estágio, onde eram debatidas questões relacionadas com o trabalho realizado até à data, bem como com o trabalho a realizar no futuro, sendo possível realizar reflexões sobre a metodologia de trabalho da estagiária. Outro elemento que serviu para a organização do trabalho da

estagiária foi o “registo de intervenção”, que será colocado em anexo um exemplo do mesmo (Anexo W). Este documento era preenchido pela estagiária e continha uma breve descrição diária da intervenção, sendo verificado pelo supervisor de estágio semanalmente.

Importa referir, que o facto de determinadas ações terem sido realizadas em turmas de diferentes anos escolas, com públicos-alvo de idades distintas, permitiu perceber o impacto diferenciado da intervenção em função da faixa etária dos participantes, mais especificamente nas ações direcionadas para prevenção de comportamentos aditivos sem substância (no uso da *internet*) e com substância, bem como na abordagem sobre as doenças sexualmente transmissíveis, entre outras. Estes são exemplos de ações em que se recorreu à observação e ao diálogo com os participantes e técnicos para a estagiária elaborar uma reflexão sobre a organização da ação, bem como em relação ao abordado, uma vez que estas ações já tinham uma avaliação estipulada.

Na intervenção da estagiária no âmbito da promoção da igualdade de género, foi utilizado um questionário, definido previamente pelo Projeto Viseu Positivo, nomeadamente o de “Avaliação da Ação de Sensibilização sobre Igualdade de Género” (Anexo X), que pretendia avaliar: a participação do grupo na atividade; o desempenho dos técnicos na dinamização da atividade e a avaliação global da atividade. Neste questionário, era pretendido que os participantes colocassem uma cruz (x) no parâmetro que melhor reproduzisse a sua opinião, com recurso a uma escala de *Likert* de 5 pontos: “Muito Boa”, “Boa”, “Média”, “Fraca” e “Muito Fraca”.

Deste modo, após uma análise dos questionários aplicados, é de referir que no decurso das oito sessões contámos com um total de 139 participantes, com uma média de 17 participantes por sessão (Tabela 4).

A pergunta que deteve respostas com um número mais elevado de “muito bom”, com um total de 133 respostas, foi o parâmetro “desempenho dos técnicos”, seguidamente a segunda pergunta com mais respostas “muito boa”, com um total de 128 respostas, foi o parâmetro da “avaliação global da atividade”; a pergunta que gerou maior disparidade entre os parâmetros de “muito boa”, “boa”, e “média” foi a de participação do grupo, o que é positivo, uma vez que mostra que os participantes estiveram atentos ao decurso da ação em relação às intervenções dos colegas.

**Tabela 4.***Total de participantes por sessão*

<b>Número da sessão</b>	<b>Número de participantes</b>
1	20
2	19
3	20
4	18
5	16
6	19
7	13
8	14
<b>Total de participantes</b>	<b>139</b>
<b>Média de participantes por sessão</b>	<b>17</b>

Mais detalhadamente, seguem-se três tabelas elaboradas pela estagiária, como maneira de sintetizar o número de respostas dadas pelos participantes, relativamente a cada parâmetro, por cada uma das oito sessões.

**Tabela 5.***Análise das respostas dos participantes – Participação do grupo*

<b>N.º da Sessão</b>	<b>Participação do grupo</b>		
	<b>Muito Boa</b>	<b>Boa</b>	<b>Média</b>
1	20	0	0
2	10	7	2
3	17	3	0
4	18	0	0
5	13	2	1
6	19	0	0
7	11	2	0
8	11	3	1
<b>Total de respostas</b>	<b>119</b>	<b>17</b>	<b>3</b>

**Tabela 6.***Análise das respostas dos participantes – Desempenho dos técnicos*

---

<b>Desempenho dos técnicos</b>		
<b>N.º da Sessão</b>	<b>Parâmetros</b>	
	<b>Muito Bom</b>	<b>Bom</b>
1	20	0
2	18	1
3	20	0
4	16	2
5	16	0
6	19	0
7	13	0
8	11	3
<b>Total de respostas</b>	<b>133</b>	<b>6</b>

---

**Tabela 7.***Análise das respostas dos participantes – Avaliação Global da Atividade*

---

<b>Avaliação global</b>		
<b>N.º da Sessão</b>	<b>Parâmetros</b>	
	<b>Muito Boa</b>	<b>Boa</b>
1	20	0
2	15	4
3	18	2
4	17	1
5	14	2
6	18	1
7	13	0
8	13	1
<b>Total de respostas</b>	<b>128</b>	<b>11</b>

---

Ao longo das oito sessões sobre esta temática, para além do questionário acima explicado, colocava-se inicialmente uma questão ao grupo, que era: “O que é para vocês igualdade de género?”, com o intuito de reter alguma informação inicial acerca do que os participantes já detinham acerca do tema; no final da sessão era colocado exatamente a mesma questão de maneira a perceber se houve alterações comparativamente à questão inicial, ou seja, se os participantes mantiveram a mesma ideia, se ficaram esclarecidos ou até se alteraram alguma opinião. Como resultado, foi possível apurar que, ainda que maior parte dos participantes já tivesse um conhecimento prévio acerca das questões de género, foi notório que a resposta dada no final da sessão era mais completa e sustentada, em comparação à questão inicial. Pois, inicialmente apenas era respondido pelos participantes que a “igualdade de género é o homem e a mulher terem os mesmos direitos”, no final a resposta já era composta por exemplos específicos, como é caso “que as mulheres podem ter as mesmas profissões que homens (...) as mesmas brincadeiras” e terem um papel ativo ambos os géneros naquilo que são as tarefas domésticas.

Foi também realizada uma conversa informal no final de cada sessão, de procurando debater alguns aspetos que não tivessem ficado tão claros e também perceber qual o *feedback* dos participantes e docentes que assistiram às ações. Ainda assim, de modo a clarificar algumas ideias que foram retidas pela estagiária ao longo das sessões, encontra-se uma breve sistematização das mesmas em anexo (Anexo Y; Z; AA; AB).

Considera-se que as ações atingiram o objetivo principal que era “fomentar a consciencialização e a sensibilização relativamente às questões de género” e que a intervenção teve um impacto positivo, tal como comprovam os questionários de avaliação das sessões, pois os resultados foram ao encontro daquilo que foi transmitido pelos alunos ao longo das sessões.

De um modo geral, tendo em consideração as componentes de avaliação utilizadas e a análise da estagiária, foi possível apurar que o *feedback* das sessões foi bastante positivo, os alunos envolveram-se facilmente na dinâmica e os docentes consideraram muito importante a abordagem desta temática. Ainda assim, e concordando com a autora Cardoso (2006, p.9), é difícil avaliar os resultados esperados, uma vez que requer tempo para a “mudança de mentalidades, comportamentos e valores”.

#### **4.2. Síntese da avaliação do projeto – reflexão sobre a intervenção**

O projeto é um plano de trabalho com caráter de proposta que funde os elementos necessários para conseguir alcançar os objetivos pretendidos, através da previsão, orientação e preparação, bem como qual o caminho que se vai percorrer para o seu desenvolvimento (Serrano, 2008). Ainda segundo esta autora, “nesta fase teremos de tentar responder fundamentalmente à pergunta: O que conseguimos?” (Serrano, 2008, p.81). Na mesma ótica de pensamento, Capucha (2008) atesta que a avaliação possibilita perceber quais os sucessos e os insucessos das ações desenvolvidas.

Assim sendo, as metodologias de recolha de dados devem ser delineadas consoante o tipo de objeto ou temática. Desta forma, os dados podem ser “descritivos”, ou seja, retratam o que aconteceu e como aconteceu, ou “avaliativos”, contestam “como e porque aconteceu de determinada forma”, por exemplo, através de uma escala percebe-se as atitudes ou as motivações de um aluno (Capucha, 2008, p.50). Os dados podem também ser caracterizados como qualitativos e quantitativos, dependendo daquilo que se pretende avaliar. No processo de avaliação do presente trabalho, é possível mencionar que foram utilizadas ambas as técnicas, pois foram utilizados questionários, referindo-se a dados quantitativos e, por outro lado, a entrevista, a análise de conteúdo, a observação, as reuniões, que permitem a recolha de dados de forma qualitativa (Capucha, 2008).

Como mencionado por Cotta (1998, p.107), os dois “vetores” que orientam o processo da avaliação são a eficiência e a eficácia. Segundo Pena (2005), a eficiência refere-se ao grau de execução das atividades (atividades previstas e atividades realizadas), ao tempo de execução das atividades e ao desvio financeiro, ou seja, ao orçamento previsto e ao orçamento realizado. Já a eficácia, esta relaciona-se com o grau de alcance dos resultados (os previstos e os alcançados), o *timing* dos resultados (datas previstas e as datas alcançadas), o grau de alcance do objetivo (o objetivo previsto e o objetivo alcançado), o grau de alcance da finalidade (a finalidade prevista e finalidade alcançada) e o *timing* da finalidade (a data prevista para o alcance da finalidade e a data de alcance) (Pena, 2005).

No caso concreto da execução do projeto previsto inicialmente, importa mencionar acerca da sua eficiência que o número de atividades previstas inicialmente alterou-se, uma vez que numa fase primária a estagiária não tinha a perceção das ações previstas, quais seriam dinamizadas por parceiros do Projeto Viseu Positivo ou pelos técnicos superiores do CLDS 4G Viseu. Portanto, nestas ações, o papel da estagiária passou por uma “intervenção secundária”, pois a colaboração foi realizada através do registo das evidências fotográficas, no auxílio do preenchimento das “fichas de

participantes”, na organização do espaço onde viria a ser realizada uma ação, entre outras tarefas que foram sendo solicitadas à estagiária.

Em relação às sessões dinamizadas pela estagiária, o número previsto de ações também não tinha sido estabelecido inicialmente, sendo posteriormente articulado em reuniões. Assim, as oito sessões estipuladas foram devidamente cumpridas.

Em relação ao orçamento para a concretização das ações, não teve custos para a estagiária, uma vez que as despesas foram asseguradas pelas Obras Sociais de Viseu, na compra do material necessário para a dinamização das ações (cartolinas, fotocópias, caixas, entre outros).

Os objetivos previstos tendo em consideração o projeto inicial, tiveram de ser reajustados no decurso do estágio. Todavia as “atividades de colaboração” previstas no projeto inicial foram realizadas, bem como outras que foram surgindo em que foi solicitada a intervenção da estagiária.

#### ***4.3. Impacto do estágio a nível pessoal e profissional: potencialidades e dificuldades***

O período de estágio manifestou-se como uma experiência bastante rica em aprendizagens e conhecimentos. Realça-se o facto de a estagiária ter tido a oportunidade de intervir com diversos públicos-alvo, de diferentes faixas etárias e em diferentes contextos. Este percurso contribuiu para alargar os horizontes, acerca das diferentes realidades presentes na nossa sociedade. Menciona-se também o facto de ter tido a oportunidade de contactar com diversos profissionais, das mais diversas áreas de atuação, permitindo a reflexão sobre determinadas questões, aprofundar conhecimentos e, sobretudo, perceber o quão fundamental é o trabalho em equipa.

Importa também mencionar que o facto da atuação da estagiária ter sido realizada no âmbito de um Projeto de Intervenção Social, possibilitou a clarificação daquilo que realmente é um projeto, bem como quais as suas diretrizes, metodologias e objetivos a alcançar.

A intervenção demarcou-se não apenas pela dinamização de ações, mas também na observação e participação em atividades, de diversas temáticas, realizadas por diferentes profissionais, o que foi bastante enriquecedor, uma vez que permitiu adquirir novos saberes e ferramentas que, certamente, serão úteis para o futuro enquanto profissional da área social. Neste ponto é de destacar uma das limitações sentidas ao longo do processo de estágio. Com efeito, o facto de as ações versadas sobre a igualdade de género terem sido implementadas em escolas diferentes, com alunos diferentes, dificultou a avaliação comparativa entre dois momentos, ou seja,

perceber se houve uma evolução numa fase inicial e, posteriormente numa fase final, após o termino da avaliação. Também de referir, o facto de o Projeto Viseu Positivo deter como área de atuação freguesias periféricas ao centro da cidade, pode levar a que alguns participantes não tenham a possibilidade de deslocamento até local de dinamização de uma determinada ação e, conseqüentemente, existir uma diminuição na adesão das atividades.

No decurso da intervenção, o que por vezes a estagiária sentiu é que na prática deve haver um cuidado redobrado a abordar determinadas questões, pois na colaboração em ações deparou-se com público-alvo com uma elevada taxa de analfabetismo e, conseqüentemente, com dificuldades no entendimento de certas temáticas. Assim, um certo desconhecimento das temáticas a serem abordadas nas sessões, pode levar à imposição de barreiras pelos pais/mães na participação dos filhos.

Desta forma, considera-se que com esta experiência permitiu o aperfeiçoamento de competências essenciais a nível pessoal e profissional, como por exemplo a capacidade de adaptação e de flexibilidade perante novos “desafios”, a empatia, a escuta ativa, entre outras.

Tendo em conta todas as considerações mencionadas anteriormente, a estagiária tentou, da melhor maneira possível, dar resposta às solicitações que foram pedidas durante os seis meses de estágio, que constituíram uma caminhada muito positiva, pois este período permitiu para fazer uma introspeção acerca das habilidades e competências, no presente, sobre o percurso académico e, no futuro, como profissional da área de intervenção com crianças e jovens em risco.

## CONCLUSÃO

O presente relatório contém uma descrição daquilo que foi o estágio curricular no âmbito de um projeto socioeducativo – CLDS 4G Viseu. O facto de ter tido a possibilidade de intervir neste contexto elucidou-me acerca do modo de funcionamento de um projeto social, percebendo quais as normas a cumprir e como atua perante a complexa realidade social. Assim, o projeto inicial delimitado pela estagiária teve de ter em consideração alguns aspetos já existentes, bem como ir ao encontro do já instituído pelo projeto CLDS 4G Viseu positivo. No entanto, o Projeto inicial teve de sofrer alguns ajustes, uma vez que não foi executado dentro do modelo inicial.

No âmbito das ações desenvolvidas, junto das crianças e jovens, foi possível compreender que há temáticas que o público-alvo domina. No caso concreto das ações desenvolvidas pela estagiária, foi notório que existia um conhecimento prévio das temáticas abordadas, em relação às questões direcionadas para os papéis de género, mas ainda assim existe sempre alguma questão que não está tão clara. Contudo, considero que o objetivo geral das ações foi conseguido, uma vez que o fomento da consciencialização e a sensibilização relativamente às questões de género foi transmitido aos participantes.

Assim, no decorrer do estágio, realço que o facto de estar presente em diferentes intervenções, desenvolvidas por outros técnicos, fez com que percebesse a pertinência do “trabalho de campo” em equipa para que a ação “chegue a bom porto”. Neste sentido, o facto de passar folhas de participantes, bem como elaborar uma explicação para que estes a conseguissem preencher, o registo das evidências fotográficas, a organização do espaço, o trabalho numa parte mais burocrática, foi fulcral para perceber que um técnico no âmbito da intervenção socioeducativa pode executar diversas funções. Portanto, notou-se o aprofundamento de competências, tais como a flexibilidade, capacidade de adaptação, entre outras. Pois, tal como atesta Cardoso (2006, p.7), importa “solucionar saídas possíveis para os múltiplos problemas de âmbito social”.

Deste modo, a intervenção de carácter “indireto” em algumas ações fez refletir neste ponto: a oportunidade de colaborar em diversas ações direcionadas para a comunidade cigana mostrou algumas das dificuldades desta população, salientando-se as dificuldades no que concerne à gestão doméstica e financeira e também as questões relacionadas com a procura de emprego.

No decorrer do estágio foi perceptível que a intervenção com as comunidades ciganas deve continuar, na medida em que muitas vezes esta população desconhece

quais as melhores estratégias e métodos a utilizar para resolver os seus problemas e, conseqüentemente, inserir-se na sociedade.

Já no âmbito das ações dinamizadas nas escolas, foi possível a compreensão que por vezes as famílias não dotam as crianças/jovens das ferramentas necessárias para o debate de algumas questões, nem transmitem da melhor maneira, no caso específico das questões de género, quais os papéis de ambos na sociedade.

Portanto, cabe aos técnicos de intervenção psicossocial intervir nas diferentes franjas na sociedade, cada vez mais trabalhar nas questões de maior vulnerabilidade social, para que desta forma as crianças não sejam afetadas.

Termino este trabalho, fazendo uma retrospectiva de todo o trabalho realizado de uma forma positiva, pois considero que ao longo deste caminho ultrapassei as minhas dificuldades e consegui atender ao funcionamento do âmbito de intervenção do Projeto Viseu Positivo e aos interesses dos participantes.

Em suma, realço que esta experiência foi muito enriquecedora, a nível pessoal e a nível profissional, enquanto Técnica Superior de Educação Social e, como futura Técnica de Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens, destacando o impacto do trabalho social nas questões mais complexas da sociedade, pensando sempre na redução dos riscos dos indivíduos e, conseqüentemente, no aumento do seu bem-estar.

## BIBLIOGRAFIA

- Agência para o Desenvolvimento e Coesão, I.P. (2019). *Avaliação. Resultados das avaliações. Relatório final.*
- Alcoforado, L., & Vieira, C.M.C. (2007). A educação de pessoas adultas como promotora da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 173–193.  
[https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_41-3\\_8](https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-3_8)
- Amaro, I. (2004). Exclusão social juvenil em Portugal: Pistas para a reflexão. *Intervenção Social*, 30, 97-108. <http://hdl.handle.net/11067/4221>
- Amoviseu. (2020). *Programa CLDS Viseu*. <https://amoviseu.com/revista-12/>
- Amoviseu. (2021). *CLDS 4G Viseu – Comunidade de Afetos Positivos*. <https://amoviseu.com/2020/11/22/programa-clds-viseu/>
- APAV. (2019). *Guia para famílias: Sensibilizar e educar para a igualdade de género*.  
[https://apav.pt/publiproj/images/yootheme/PDF/Guia\\_Familias\\_Sensibilizar\\_Educar\\_Igualdade\\_Genero.pdf](https://apav.pt/publiproj/images/yootheme/PDF/Guia_Familias_Sensibilizar_Educar_Igualdade_Genero.pdf)
- Azevedo, S. (2021). Educação social: profissão ou ciência? Contributos para uma discussão científica. *Revista Interações*, 17(56), 50–67.  
<https://doi.org/10.25755/int.21238>
- Azevedo, S & Correia, F. (2013). A educação social em Portugal: evolução da identidade profissional. *Revista de Educación Social*, 17, 1 – 11.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723 – 742.

- Canastra, F.A., & Malheiro, M. (2009). *O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas*. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projetos- Guião Prático*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cardona, M,J. Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M. & Tavares, T,C. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania: 1.º ciclo do ensino básico*. [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/07/400-15\\_Guiao\\_1Ciclo\\_VERSAO\\_DIGITAL\\_NOVA.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/07/400-15_Guiao_1Ciclo_VERSAO_DIGITAL_NOVA.pdf)
- Cardoso, A. (2017). Infância (s) e Direitos. In Xarepe, F., Costa, I, F., & Morgado, M.R.O. (Coords). *O risco e o perigo na criança e na família* (pp. 3–16). Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Cardoso, A. (2006). Alguns desafios que se colocam à Educação Social. *Cadernos de Estudo*, 3, 7–15. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/880>
- Carvalho, A., & Batista, I. (2004). “Educação social: Fundamentos e estratégias”. Porto: Porto Editora. p.83–105
- Carvalho, H.M. (2021). *Desigualdades sociais e grupos sociais vulneráveis: Sociedade, políticas e estratégias de sobrevivência em Cabeceiras de Basto e Celorico de Basto*. (1.ª Ed.). Debater o Social.
- Comissão para a Igualdade de Género . (2021). *Igualdade de género em Portugal: Boletim Estatístico 2021*. [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2022/09/print\\_2022\\_04\\_22\\_BE\\_VFINAL\\_web.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2022/09/print_2022_04_22_BE_VFINAL_web.pdf)

- Comité Português para a UNICEF. (2016). Guia para a construção de Cidades Amigas das Crianças. Lisboa: Comité Português para a UNICEF. <https://www.cidadaniaemp Portugal.pt/wp-content/uploads/recursos/unicef/Guia%20para%20a%20construção%20de%20Cidades%20Amigas%20das%20Crianças.pdf>
- Correia, F., Martins, T., Azevedo, S., & Delgado, P.(2014). A educação social em Portugal: Novos desafios para a identidade profissional. *Interfaces Científicas-Educação*, 3(1), 113–124.
- Cotta, T. (1998). Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. *Revista do Serviço Público*, 49(2), 103 – 124.
- Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., Vieira, S.R. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(2), 455 – 479.
- Dinis, C., Ribeiro, M., & Francisco, R. (2014). Promoção de competências parentais: adesão das famílias involuntárias. In M. Ribeiro., P. Matos & H.Pinto (Eds.), *Mediação Familiar: Contributos de investigações realizadas em Portugal*. Universidade Católica Portuguesa.
- Eisenstein, E. (2005). Adolescência, definições, conceitos e critérios. *Adolescência e saúde*, 2(2), 1–2.
- Ferreira, M. & Nelas, P. (2006). Adolescências...adolescentes. *Educação, ciência e tecnologia*, 32, 141 – 162.

- Frota, A.M.M.C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 7(1), 144 – 157.
- Guerra, I. (2001). Intervenções face à exclusão social urbana: Uma luta inglória?. *Cidades, comunidades e territórios*, 2, p.47–56.
- Gohn, M.G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 50(4), 28–38. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>
- Gohn, M.G. (2009). Educação não formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação*, 1(1), 29–43. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v1i1.1>
- Gomes, S.S. A. (2022). Solidão e isolamento: conectar em tempo de pandemia. [Relatório de Estágio]. Instituto Politécnico de Santarém. Repositório do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/4065>
- Instituto da Segurança Social. (2022a). Apoios e programas: Creches feliz – rede de creches gratuitas. <https://www.seg-social.pt/rede-de-creches-gratuitas>
- Instituto da Segurança Social. (2022b). *Apoios e programas: Crianças e Jovens*. <https://www.seg-social.pt/criancas-e-jovens>
- Instituto da Segurança Social. (2021b). *Apoios e programas: Crianças e Jovens em Situação de Perigo*. <https://www.seg-social.pt/criancas-e-jovens-em-situacao-de-perigo>
- Instituto da Segurança Social. (2021c). *Apoios e programas: Deficiência*.

<https://www.seg-social.pt/deficientes>

Instituto da Segurança Social. (2021a). *Apoios e programas: Família e comunidade.*

<https://www.seg-social.pt/familia-e-comunidade>

Instituto da Segurança Social. (2021d). *Apoios e programas: Pessoas em Situação de Sem abrigo.* <https://www.seg-social.pt/criancas-e-jovens-em-situacao-de-perigo>

Instituto da Segurança Social. (2022e). *Apoios e programas: Toxicodependentes.*

<https://www.seg-social.pt/toxicodependentes>

Instituto de Segurança Social. (2004). *Guião Prático par a Implementação da Rede Social.* Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.

Jacobi, P. (2003). Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de pesquisa*, 18, 189 – 205.

Lei Constitucional n.º1/2005, de 12 de agosto – Constituição da República Portuguesa.

Lei n.º 13/2003, de 21 de maio. Diário da República n.º 117/2003, Série I-A de 2003-05-21, 3147 – 3152. <https://data.dre.pt/eli/lei/13/2003/05/21/p/dre/pt/html>

Lei n.º 45/2005, de 29 de agosto. Diário da República n.º 165/2005, Série I-A de 2005, 08, 29, 5066 – 5068. <https://data.dre.pt/eli/lei/45/2005/08/29/p/dre/pt/html>

Lopes, A., Lopes D., Fong, P., & Amaral, A. (2015). Relato de experiência de integração socioprofissional de pessoas ciganas. In *Modelos e projetos de inclusão social*

(pp. 77–83). Escola Superior de Educação de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu

Lourenço, A.P. (2010). *O invisível da sociedade: crianças e jovens em risco*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona]. Repositório Científico Lusófona.

Magano, O., & Mendes, M.M. (2014). Ciganos e políticas sociais em Portugal. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 15-35.

Mendes, A.P.C. (2012). *O educador social em contexto escolar: testemunho reflexivo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/15473>

Marques, J.B.V & Freitas, D. (2017). Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. *Educação e pesquisa: revista da faculdade da educação da USP*, 43(4), 1087–1110. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701151678>

Marques, R.A.J. (2016). *O sucesso no percurso escolar da etnia cigana* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Leiria]. Repositório do Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/2406>

Mateus, M.N.E. (2012). O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas. *EDUSER: revista de educação*, 4(1), 60–71.

Mioto, R. (2002). O trabalho em redes como procedimento de intervenção profissional: o desafio da requalificação dos serviços. *Katálisis*, 5(1), 51 – 58.

- Monteiro, A.P., Francisco, I., Antunes, C., & Pereira, R. (2013). Saúde mental em grupos étnicos minoritários: representações sobre saúde mental em adultos e crianças de comunidades ciganas residentes na região centro de Portugal. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 9, 36-40.
- Mulder, T.M., Kuiper, K.C., Put, C., Stams, G.J.J.M. & Assink, M. (2018). Risk factors for child neglect: A meta-analytic review. *Child Abuse & Neglect*, 77, 198 – 210.
- Organização Mundial de Saúde. (2020). *Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário*.  
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/337001/9789240014886-por.pdf>
- Obras Sociais Viseu. (2021). *Plano de Ação. Plano de Ação e Orçamento*.  
<https://obrassociaisviseu.pt/wp-content/uploads/2020/06/PLANO-DE-ACAO-O-ORCAMENTO-2021.pdf>
- Obras Sociais Viseu. (s.d.). Sobre. <https://obrassociaisviseu.pt/sobre/>
- Padrão, A.M.P. (2020). *O Educador Social como mediador de situações de rutura familiar*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança]. Repositório do Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/23138>
- Pedro, A., Pires, L., González, R.C. (2007). Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspetiva comparada—Portugal e Espanha. *Revista Antropológicas*, 10, 227–225.
- Pena, R. (2005). Manual do Formando – *MPPO*. Bee Consulting.

- Pessoa, M.(2018). Fatores que influenciam no interesse pela leitura dos alunos dos anos finais do ensino fundamental do Colégio Municipal José Teixeira na cidade de Tuntum-ma. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedade y multiculturalidad* , 4(2), 13 – 27.
- Polleto, M. & Koller, S.H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudo de Psicologia*, 25(3), 405 – 416.
- Portaria nº. 229/2018 do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. (2018). Diário da República, 1.ª série, n.º 156.
- Portaria n.º 396/2007 do Ministério do trabalho e da solidariedade social. (2007). Diário da República, 1.ª série, n.º65.
- Rede Europeia Anti-Pobreza. (2022). *Pobreza e exclusão social em Portugal- Relatório 2022*. <https://www.eapn.pt/wp-content/uploads/2022/10/Pobreza-e-Exclusao-Social-em-Portugal-2022-REAPN05.pdf>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 184/2021. (2021). Resolução do Conselho de Ministros.  
<https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/184/2021/12/29/p/dre/pt/html>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 20/90. (1990). Diário da República n.º 211, 1ª série de 12 de setembro.
- Ribeiro, E.J. (2015). Diversidade e educação inclusiva: a mediação socioeducativa em contexto escolar. In *Modelos e projetos de inclusão social* (pp. 3–15). Escola Superior de Educação de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu.
- Rios, B. M.N. (2020). *Pobreza, Exclusão Social e Rendimento Social de Inserção: as vozes das crianças e dos jovens* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de

Serviço Social do Porto]. Repositório Comum.

<http://hdl.handle.net/10400.26/34418>

Robertis, C. (2011). *Metodologia da intervenção em trabalho social*. (edição). Porto Editora.

Sá, E. (2008). *Abandono e Adopção* (3.<sup>a</sup> ed.). Almedina.

Saavedra, L., Almeida, L.S., Gonçalves, A., & Soares, A.P. (2004). Pontos de partida, pontos de chegada: Impacto de variáveis sócio-culturais no ingresso ao Ensino Superior. *Cadernos do Noroeste*, 22, (1-2), 63–84.  
<https://hdl.handle.net/1822/4227>

Santos, G., Neto, A., Sena, J., & Campos, W. (2014). Atividade física em adolescentes: uma comparação entre os sexos, faixas etárias e classes econômicas. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, 19(4), 455 – 456.

Sarmiento, M.J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2<sup>a</sup> modernidade. In M.J. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos, perspetivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9 – 34). Edições ASA.

Sapienza, G. & Pedromônico, M, R, M. (2005). Risco e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 209 – 216.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200007>

Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais: Casos práticos*. Porto: Porto Editora.

Silva, N. Fatores de Pobreza e exclusão social: Categorias sociais vulneráveis. *Pretextos*, 29, 5-8.

UNICEF. (2004). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.

Viseu Positivo | CLDS 4G. (s.d.). *Projetos. Plano de Ação*. <https://viseupositivo.pt/plano-de-acao/>

Viseu Positivo | CLDS 4G. (s.d.). *Projetos. Sobre*. <https://viseupositivo.pt/#sobre>

## ANEXOS

### ANEXO A- Horário semanal de estágio

Tabela 8. *Horário semanal de estágio*

<b>Horas</b>	<b>2ª feira</b>	<b>3ª feira</b>	<b>4ª feira</b>	<b>5ª feira</b>	<b>6ª feira</b>
<b>09h:30'</b> <b>13h:00'</b>	<b>3h:30'</b>	<b>3h:30'</b>	<b>3h:30'</b>	<b>3h:30'</b>	<b>3h:30'</b>
<b>13h:00'</b> <b>14h:00'</b>	<i>Pausa almoço</i>	<i>Pausa almoço</i>	<i>Pausa almoço</i>	<i>Pausa almoço</i>	<i>Pausa almoço</i>
<b>14h:00'</b> <b>17h:30'</b>	<b>3h:30'</b>	<b>3h:30'</b>	<b>3h:30'</b>	<b>3h:30'</b>	<b>3h:30'</b>



Local de Estágio CIDS 46 - Viseu Positivo

Aluno(a) Ana Carolina Lima Feres

Mês Fevereiro/Março

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
16/02	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
17/02	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
18/02	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
19/02	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
20/02	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
21/02	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
22/02	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
23/02	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
24/02	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
25/02	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
26/02	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
27/02	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
28/02	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
01/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
02/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
03/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30

Supervisor [Assinatura]

Orientador(es) [Assinatura]

Local de Estágio CIDS 46 - Viseu Positivo

Aluno(a) Ana Carolina Lima Feres

Mês Março

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
03/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
04/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
05/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
06/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	4h:00
07/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
08/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
09/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
10/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
11/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
12/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
13/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
14/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
15/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
16/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
17/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
18/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
19/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
20/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
21/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
22/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
23/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
24/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
25/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
26/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
27/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
28/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
29/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
30/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
31/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30

Supervisor [Assinatura]

Orientador(es) [Assinatura]

Local de Estágio CIDS 46 - Viseu Positivo

Aluno(a) Ana Carolina Lima Feres

Mês Março

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
13/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
14/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
15/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
16/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	4h:00
17/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
18/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
19/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
20/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
21/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
22/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
23/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
24/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
25/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
26/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
27/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
28/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
29/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
30/03	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
31/03	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30

Supervisor [Assinatura]

Orientador(es) [Assinatura]

Local de Estágio CIDS 46 - Viseu Positivo

Aluno(a) Ana Carolina Lima Feres

Mês Abril

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
01/04	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
02/04	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
03/04	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
04/04	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
05/04	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
06/04	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
07/04	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
08/04	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
09/04	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
10/04	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
11/04	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
12/04	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
13/04	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
14/04	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
15/04	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
16/04	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
17/04	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
18/04	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
19/04	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
20/04	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30
21/04	09:30 H	13:00 H	Carolina Feres	3h:30
22/04	14:00 H	17:30 H	Carolina Feres	3h:30

Supervisor [Assinatura]

Orientador(es) [Assinatura]



## ANEXO C- Cartaz de divulgação – “Estes são os meus direitos”



**Estes são os meus Direitos!**  
CONCURSO DE DESENHO INFANTIL

**PRÉMIOS**  
**1º PRÉMIO**  
Estojo de pintura  
**2º PRÉMIO**  
Aula de equitação  
**3º PRÉMIO**  
Voucher de 15€ em material de papelaria

**APOIOS**

📍 Rua João Mendes, n.º 51 R/C Dto.  
☎ 232 488 888  
✉ geral@viseupositivo.pt  
geral@viseucomunidadedeafetos.pt  
[www.viseupositivo.pt](http://www.viseupositivo.pt) / [www.viseucomunidadedeafetos.pt](http://www.viseucomunidadedeafetos.pt)

**Destinatários**  
Alunos do 1.º CEB

**Prazo de entrega**  
30 de junho de 2022

**Regulamento e formulários de participação**  
[www.viseupositivo.pt](http://www.viseupositivo.pt)  
[www.viseucomunidadedeafetos.pt](http://www.viseucomunidadedeafetos.pt)



## ANEXO D- Cartaz de divulgação – “Reciclar com Arte”

O cartaz apresenta uma composição gráfica com um fundo dividido em tons de azul, verde e laranja. No topo, há imagens de mãos segurando resíduos como uma lata de alumínio, um copo de papel e um pedaço de plástico. No centro, um símbolo verde de reciclagem é o elemento central. À direita, um triângulo laranja e verde contém o título principal. No canto superior direito, os logótipos de 'viseu comunidade de afetos' e 'viseu positivo' são exibidos. A parte inferior esquerda detalha os prémios e apoios, enquanto a parte inferior direita especifica os destinatários, prazos e regulamentos.

**Reciclar com Arte**  
CONCURSO DE TRANSFORMAÇÃO DE RESÍDUOS EM ARTE

**PRÉMIOS**  
**1º PRÉMIO**  
Estojo de pintura  
**2º PRÉMIO**  
Aula de equitação  
**3º PRÉMIO**  
Voucher de 15€ em material de papelaria

**APOIOS**

Rua João Mendes, n.º 51 R/C Dto.  
☎ 232 488 888  
✉ geral@viseupositivo.pt  
geral@viseucomunidadeafetos.pt  
[www.viseupositivo.pt](http://www.viseupositivo.pt) / [www.viseucomunidadeafetos.pt](http://www.viseucomunidadeafetos.pt)

**Destinatários**  
População residente no Concelho de Viseu

**Prazo de entrega**  
15 de julho de 2022

**Regulamento e formulários de participação**  
[www.viseupositivo.pt](http://www.viseupositivo.pt)  
[www.viseucomunidadeafetos.pt](http://www.viseucomunidadeafetos.pt)



## ANEXO E- Cartaz de divulgação – “Aldeias sustentáveis”

**Aldeias sustentáveis**  
PROMOÇÃO DO PATRIMÓNIO MATERIAL E IMATERIAL DO CONCELHO DE VISEU

**PRÉMIOS**  
**1º PRÉMIO**  
Estojo de pintura  
**2º PRÉMIO**  
Aula de equitação  
**3º PRÉMIO**  
Voucher de 15€ em material de papelaria

**APOIOS**

**pre zero**

Rua João Mendes, n.º 51 R/C Dto.  
232 488 888  
geral@viseupositivo.pt  
geral@viseucomunidadeafetos.pt  
www.viseupositivo.pt / www.viseucomunidadeafetos.pt

**Destinatários**  
Estudantes dos 1.º e 2.º CEB do Concelho de Viseu

**Prazo de entrega**  
30 de junho de 2022

**Regulamento e formulários de participação**  
www.viseupositivo.pt  
www.viseucomunidadeafetos.pt



**PLANO DE ESTÁGIO- PROGRAMA CLDS 4G- VISEU POSITIVO**

***Eixo II- Intervenção Familiar e Parental, Preventiva da Pobreza Infantil: Famílias, Crianças, Jovens***

**1. Diagnóstico**

Nesta fase de diagnóstico importa analisar “a realidade a estudar, as pessoas, o meio envolvente, as características e as circunstâncias que incidirão no desenvolvimento do projeto” (Serrano, 2008, p.29). Importa desta forma referir que os dados apresentados de seguida são provenientes da análise documental, mais concretamente da consulta do Plano de Ação, de dossiês relativos a relatórios de atividades já dinamizadas, do site do projeto, bem como de informações provenientes de conversas informais com os técnicos afetos ao Programa CLDS 4G- Viseu Positivo. Nesse sentido, e tendo por base os elementos recolhidos sob as mais diversas formas, apresenta-se uma tabela (tabela 1) alusiva à Análise S.W.O.T., que possibilita a análise de problemas, mas não só; contempla também os aspetos positivos, os constrangimentos e as oportunidades (Instituto para o desenvolvimento social, 2002).

Posteriormente, apresenta-se uma tabela (tabela 2), identificando o objetivo geral do programa e os objetivos específicos do eixo 2, no qual se insere o projeto de estágio. Apresentam-se, ainda, os problemas identificados, assim como os objetivos propostos e o público-alvo.

**Tabela 1**

*Análise S.W.O.T.*

<b>FATORES INTERNOS</b>	
<b><i>Forças</i></b>	<b><i>Fraquezas</i></b>
Boa articulação entre técnicos; Ambiente de trabalho positivo; Elaboração de diversas ações de capacitação/sensibilização; Boa divulgação das atividades nas redes sociais;	Utentes provenientes de zonas rurais, dificultando a sua participação nas ações realizadas no centro da cidade; Baixa adesão nas atividades;
<b>FATORES EXTERNOS</b>	
<b><i>Oportunidades</i></b>	<b><i>Ameaças</i></b>
Contacto com diferentes públicos-alvo; Rede de parcerias alargada;	Idade avançada dos destinatários das freguesias tendo em conta o público-alvo das atividades;

## Tabela 2

### Tabela de diagnóstico

#### PROGRAMA CLDS VISEU POSITIVO

**Objetivo geral do programa:** Promover a inclusão social de grupos populacionais que revelem maiores níveis de fragilidade social no nosso território mobilizando, para o efeito, a ação integrada de diferentes agentes e recursos localmente disponíveis constituindo-se como um instrumento privilegiado de combate à pobreza e exclusão social, fortemente marcado por uma intervenção de proximidade, realizada em parceria com as entidades públicas e privadas do concelho (Plano de ação, 2019).

**Objetivos do eixo 2:** Apoiar as famílias, reforçando as suas competências pessoais, sociais e familiares; Promoção da família nas suas diferentes dimensões; Proporcionar uma resposta global e integrada às suas problemáticas, aumentando a capacidade e eficácia da intervenção familiar no concelho, através da mobilização em rede de parceiros e projetos (Plano de ação, 2019).

Problemas/Necessidades	Objetivos das ações	Público-alvo
<p>Situação pandémica (que dificulta a dinamização de atividades, bem como “afasta” os destinatários de participarem nas atividades);</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• População alvo residente em determinadas freguesias com idade dispare daquela que se pretende para a realização de atividades;</li><li>• Ausência de escolas com o 2º e 3º ciclos, que leva a que os alunos se espalhem pelas escolas do concelho (apenas uma existente em Silgueiros);</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Capacitação das famílias, jovens e crianças;</li><li>• Promoção dos direitos das crianças;</li><li>• Desenvolvimento da convivência familiar;</li><li>• Melhoria das competências parentais positivas;</li><li>• Prevenção de comportamentos de risco;</li><li>• Promoção de uma alimentação mais saudável;</li><li>• Aconselhamento em situação de crise;</li><li>• Melhoria da participação ativa dos jovens;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Famílias, crianças, jovens, pessoas com incapacidade/deficiência;</li></ul>

## 2. Planificação

Em concordância, com Serrano (2008, p.37), a planificação compreende que recursos são possíveis utilizar, bem como quais os procedimentos a empregar para a obtenção de metas, atendendo à concretização de atividades que “desenvolvam os objetivos programados a curto médio e longo prazo”. Ainda de acordo com a mesma autora a planificação tem a ver com o “traçar os planos”, uma vez que comporta fases essenciais pois antecipa e prognostica uma ação futura, conjeturando como esta se irá desenrolar (Serrano, 2008, p.38).

### Atividade 1- Colaboração em tarefas:

- Consulta e análise de dossiês, documentos, entre outros;
- Elaboração de uma proposta de um texto para um *e-mail*, destinado ao Agrupamento de Escolas Infante D.Henrique, com o intuito de perceber a possibilidade da dinamização de ações futuras;
- Pesquisa e seleção de temáticas sobre futuras ações a desenvolver com pais/mães;
- Execução de um mapa de atividades;
- Elaboração de um texto que se insere no site do Programa CLDS 4G “Direitos das Crianças”; “Reciclar com arte” e “Aldeias Sustentáveis”;

### **Tabela 3**

*Atividade 2-Proposta de colaboração na Ação 11- Ações de capacitação: competências pessoais, sociais e parentais*

<b>Exemplos de temáticas</b>	<b>Possíveis tópicos a abordar</b>
<b>1. Gestão de birras</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Perceber como os pais/mães se dirigem aos filhos numa situação de “birra”;</li><li>• Propostas/sugestões sobre como lidar com uma “birra”;</li><li>• Gestão de “conflitos”;</li><li>• Formas de <i>apaziguar</i> a birra; (assumir um comportamento calmo, esperar tempo até a criança se acalmar, não lhe dar muita importância);</li></ul>
<b>2. Alertar para comportamentos de risco</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pode-se abordar a importância de estarem atentos a problemas relacionados como por exemplo, perceber a existência de algum inconveniente em contexto escolar;</li></ul>
<b>3. Perceber e/ou identificar alguns aspetos na evolução dos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer a evolução dos filhos, nomeadamente aspetos essenciais em cada etapa desenvolvimental;</li></ul>

## **comportamentos dos filhos**

- 4. A importância do brincar**
    - Enfoque para a importância do brincar com os pares;
    - O contacto com a natureza;
    - Redução do uso das tecnologias (como por exemplo o telemóvel);
    - Atividades a realizarem com os filhos, em função do seu nível de desenvolvimento;
  
  - 5. Estilos de comunicação**
    - Saber como reagir em situação de conflito (autocontrolo);
    - “Castigo”; “Punições”; Reforço positivo; “Elogios”;
  
  - 6. Exemplos de atividades a dinamizar com os filhos (ex.: visualização de filmes, atividades ao ar livre, confeção de receitas saudáveis)**
    - Propor a visualização de um filme e, por exemplo, na próxima dinâmica solicitar uma reflexão do mesmo- debate sobre alguma temática pertinente);
    - Trazer para a dinâmica uma foto de por exemplo um bolo saudável;
  
  - 7. Introspeção de como é enquanto mãe/pai (maneira de agir)**
    - Características positivas;
    - Algum aspeto “negativo”;
    - Ver como reage face a determinadas questões;
    - “Debate de ideias”;
    - Role playing;
- 

### **3. Implementação**

Nesta fase de elaboração do projeto, é possível referir que ao longo do estágio curricular, para além da colaboração em tarefas solicitadas, irei cooperar na preparação e dinamização das ações realizadas em contexto escolar, conjuntamente com as técnicas pertencentes ao *Eixo II- Intervenção familiar e parental, preventiva da pobreza infantil*. Desta forma, as temáticas das ações irão versar sobretudo sobre a ação 15-Igualdade de género, na ação 17 importância da leitura e na ação 18, prevenção dos comportamentos de risco. Assim sendo, as ações referidas anteriormente irão ser realizadas na seguinte calendarização: março e abril de 2022.

### **4. Avaliação**

- Questionários de avaliação de atividade, já previstos pelo projeto.

**ANEXO G-** “Mapa de atividades” realizado pela estagiária

Nome da Atividade	Local da dinamização da ação	Número total de participantes	Parceiros envolvidos	Tipologia da ação (online ou presencial)	Data/Duração	Perfil dos participantes
<p><b>Atividade 19-</b> Concurso nas escolas do 1º Ciclo “Estes são os meus direitos”- melhor desenho, texto, música.</p>	<p>Ação dinamizada para a comunidade, com a receção dos trabalhos no CLDS 4G Viseu Positivo;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 12 participantes;</li> <li>• Apenas 11 elegíveis;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município de Viseu;</li> <li>• Aeroclube de Viseu;</li> <li>• Aufer;</li> <li>• União de Freguesias de Boa Aldeia, Farminhão e Torredeita;</li> <li>• Junta de Freguesia de Silgueiros, Cáritas Diocesana de Viseu- Programa Escolhas – Caminhos E7G; Junta de Freguesia de Bodiosa;</li> </ul>	<p>Ação realizada presencialmente;</p>	<p><b>Data de lançamento/divulgação do concurso nas redes sociais:</b> 01 de junho de 2021;</p>	<p>Idade compreendida entre os 7 e os 11 anos.</p>
<p><b>Modalidade do Concurso</b></p>					<p><b>Data final de entrega dos desenhos:</b> 31 de agosto de 2021;</p>	
<p>Realização de um desenho infantil referente à temática dos direitos ratificados na Convenção dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas.</p>					<p><b>Data de avaliação dos trabalhos dos participantes pelo júri:</b> 06 de setembro de 2021</p>	
<p><b>Prémios</b></p>					<p><b>Data de entrega dos prémios:</b> 15 de setembro de 2021</p>	

Foram entregues no dia 15 de setembro de 2021 os prêmios a 3 vencedores. Após isto, foi enviado por email o certificado de participação a todos os participantes.						
--	--	--	--	--	--	--

**ANEXO H- Planificação da Ação “Sensibilização em Igualdade de Género”**

<p><b>Designação da atividade:</b> Ações de sensibilização em Igualdade de Género (Ação nº15)</p> <p><i>Eixo 2 Intervenção familiar e parental, preventiva da pobreza infantil</i></p>			
<p><b>Datas de realização:</b> 21/03/22; 23/03/22; 24/03/22; 7/04/22</p>	<p><b>Tempo previsto:</b> 1 hora</p>	<p><b>Local:</b> Escolas do 1º ciclo</p>	<p><b>Público-alvo:</b> Crianças e jovens</p>
<p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentar o esclarecimento da temática;</li> <li>- Reforçar a importância de uma sociedade igualitária;</li> <li>- Alargar o conhecimento sobre a temática;</li> <li>- Clarificar os conceitos de sexo e género;</li> </ul>	<p><b>Objetivo geral:</b></p> <p>Fomentar a consciencialização e a sensibilização relativamente às questões de género.</p>		
<p><b>Descrição da atividade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicialmente as dinamizadoras colocam no quadro da sala de aula dois bonecos: “o João e a Maria” um boneco identitário do género masculino (João) e um outro identitário do género feminino (Maria).</li> <li>• Após a preparação inicial da atividade, as dinamizadoras apresentam-se aos alunos e professores presentes na sala de aula e inicia-se a atividade. De seguida, as dinamizadoras questionam os participantes com algumas perguntas iniciais: “O que é para vocês igualdade de género” “Já ouviram falar sobre a temática igualdade de género? ”.</li> <li>• Após este pequeno debate inicial as dinamizadoras percebem a resposta dos participantes e avançam para a primeira parte da dinâmica. Numa primeira parte da dinâmica, é lida uma história, por um uma das dinamizadoras, cuja temática versava sobre as profissões existentes na nossa sociedade. De seguida, eram distribuídos cartões por cada aluno com as diferentes profissões existentes (ex: professor, bombeiro, bancário, entre outras); Após a distribuição dos cartões, as dinamizadoras chamam um aluno (sem uma ordem pré definida) ao quadro para que este atribuísse a um a um boneco , feminino ou masculino, a profissão que tinha no cartão. Posteriormente, a</li> </ul>			

todos os alunos terem colocado o seu cartão gera-se um debate acerca da distribuição das profissões por ambos os géneros.

- Concluída, a primeira parte da atividade, segue-se para a segunda parte. Esta parte segue os mesmos moldes da primeira, sendo que a pequena história se relaciona com o papel do homem e da mulher em relação às tarefas domésticas. São novamente distribuídos cartões pelos alunos, agora com as variadas tarefas domésticas. Solicita-se novamente aos participantes a sua ida ao quadro, para que fosse colocado nos bonecos os cartões referentes às tarefas domésticas (ex: fazer a cama, limpar os vidros, aspirar, lavar a louça, entre outras).
- Após todos os alunos terem participado gera-se novamente um debate acerca desta temática. Para terminar, as dinamizadoras questionam novamente os participantes sobre o que é realmente a igualdade de género para eles e solicitam os mesmos para a realização de um desenho alusivo à temática.

<b>Recursos humanos:</b> Estagiária e Técnica Superior do Projeto Viseu Positivo	<b>Recursos materiais:</b> - Capaline; - Papel EVA; - Cartolinas; - Folhas de papel; -Material de escrita e desenho;	<b>Recursos financeiros:</b> CLDS 4G Viseu
--	---	---

**Avaliação da atividade:**

- Ficha de avaliação já prevista pelo Projeto CLDS 4G;
- Conversa informal com os participantes;

**Observações:**

- As dinamizadoras devem prestar ao auxílio aos participantes, caso necessário, nas tarefas ao longo da atividade;
- A ação poderá ter alterações ao longo da sua dinamização;

ANEXO I – Material utilizado na ação: Exemplo de alguns cartões

<b>ATOR</b> 	<b>CIENTISTA</b> 	<b>ASPIRAR O CHÃO</b> 	<b>JARDINAR</b> 
<b>JARDINEIRO/A</b> 	<b>VETERINÁRIO/A</b> 	<b>ESTENDER A ROUPA</b> 	<b>IR ÀS COMPRAS</b> 
<b>ENFERMEIRO/A</b> 	<b>PILOTO</b> 	<b>DESPEJAR O LIXO</b> 	<b>PASSEAR O CÃO</b> 
	<b>ASTRONAUTA</b> 		

**ANEXO J-** Material utilizado na ação: Bonecos em *papel eva*

**Figura 2.**

*Preparação do material*



**ANEXO K- Lembrança entregue no final de cada ação**

**Figura 3.**

*Lembrança do final das ações*



## **ANEXO L-** História lida nas ações – Profissões

### **História n.º 1:**

Uma turma do 4º ano está a fazer experiências para estudar a germinação das plantas. O Pedro, entusiasmado diz que ser cientista.

- Também eu!- diz a Marta.

-Tu? As mulheres não podem ser cientistas!- responde o Pedro.

Gera-se uma discussão no grupo. A professora pergunta qual o porquê daquela discussão, porque é que as mulheres não podem ser cientistas?

- E há muitas!- diz a Marta- Há uma que até ganhou um prémio!

- Vamos ver na internet o nome dessa cientista e o que é que ela descobriu?!- Propõe professora.

## **ANEXO M-** História lida nas ações – Tarefas domésticas

### **História n.º 2:**

É segunda-feira, as crianças da turma do 2º ano estão a escrever um texto sobre o que fizeram no fim de semana. A Maria escreveu:

*“ Gostei muito do meu fim de semana porque andei a passear com a mãe, fizemos compras e fomos ao cinema! O meu irmão mais velho ficou em casa a ajudar o pai e arrumar a casa e a fazer o jantar”*

Alguns rapazes e raparigas quando ouvem a Laura a ler o seu texto começaram a rir. Alguns comentaram que em casa da Laura era tudo ao contrário. O professor pergunta o porquê daquela reação e pede para a Maria ir fazer o desenho da sua redação.

**ANEXO N-** Registos fotográficos das ações subordinadas à “Igualdade de Género”

**Figura 4.**

*Registo Fotográfico "Sessão n.º1"*



**Figura 5.**

*Registo Fotográfico "Sessão n.º3"*



**Figura 6.**

Registo Fotográfico “Sessão n.º 5”



**Figura 7.**

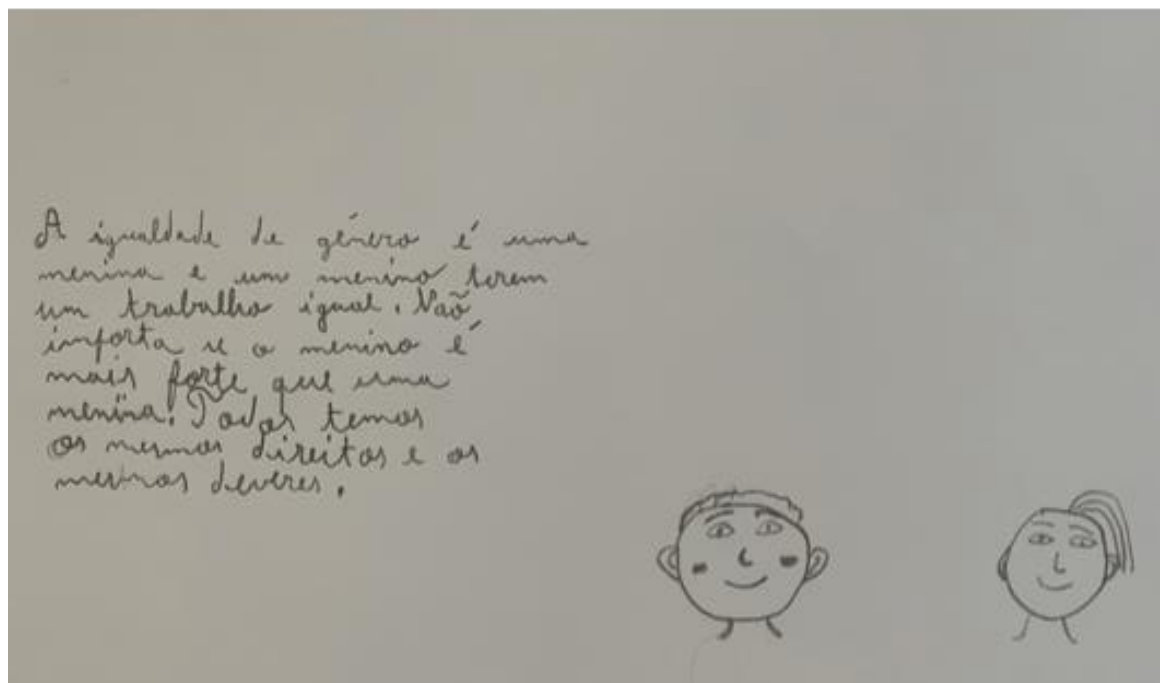
Registo fotográfico “Sessão n.º7”



**ANEXO O-** Desenho resultante de uma das sessões “Igualdade de Género”

**Figura 8.**

*Registo fotográfico do desenho “O que é a Igualdade de Género”*



## ANEXO P- Folheto de divulgação “Doenças de Alzheimer”

**Doença de Alzheimer e outras demências**

**Memória**

PARCERIA: viseu positivo

FREGUESIA DE S. JOÃO DE LOUROSA

obras sociais Viseu  
Centro Apoio Alzheimer

AÇÃO DE SENSIBILIZAÇÃO GRATUITA

INSCRIÇÕES

SEDE DA JUNTA DE FREGUESIA DE SÃO JOÃO DE LOUROSA

☎ 232 488 888

✉ geral@viseupositivo.pt

📍 clds4gviseu

www.viseupositivo.pt

**Data**  
25 fevereiro - 18h

**Local**  
Espaço Cidadão  
São João de Lourosa

**ANEXO Q-** Fotografia da sessão de colaboração – Gestão Doméstica e Financeira

**Figura 9.**

*Registo fotográfico da sessão - Gestão Doméstica e Financeira*



**ANEXO R- Fotografia da sessão de colaboração – “Doença de Alzheimer”**

**Figura 10.**

*Registo fotográfico da sessão - Doenças de Alzheimer e outras demências*



## ANEXO S- Folheto de divulgação “Prevenção e combate aos incêndios florestais”



 viseu  
positivo



**Prevenção e combate aos incêndios florestais e gestão do território**  
Limpeza de terrenos e gestão de sobrantes

**FORMAÇÃO GRATUITA**  
INSCRIÇÕES:

**SEDE DA JUNTA DE FREGUESIA DE SÃO JOÃO DE LOUROSA**

☎ 232 488 888  
✉ geral@viseupositivo.pt  
📍 clds4viseu  
www.viseupositivo.pt

 **Data**  
12 Março 2022  
15h30

 **Local**  
Espaço Cidadão -  
Junta de Freguesia  
de São João de  
Lourosa



**ANEXO T-** Fotografia da sessão de colaboração – “Promoção de estilos de vida saudáveis”

**Figura 11.**

*Registo fotográfico da sessão "Promoção de estilos de vida saudáveis"*



**ANEXO U- Fotografia da sessão de colaboração – “Promoção da importância da leitura”**  
**Figura 12.**

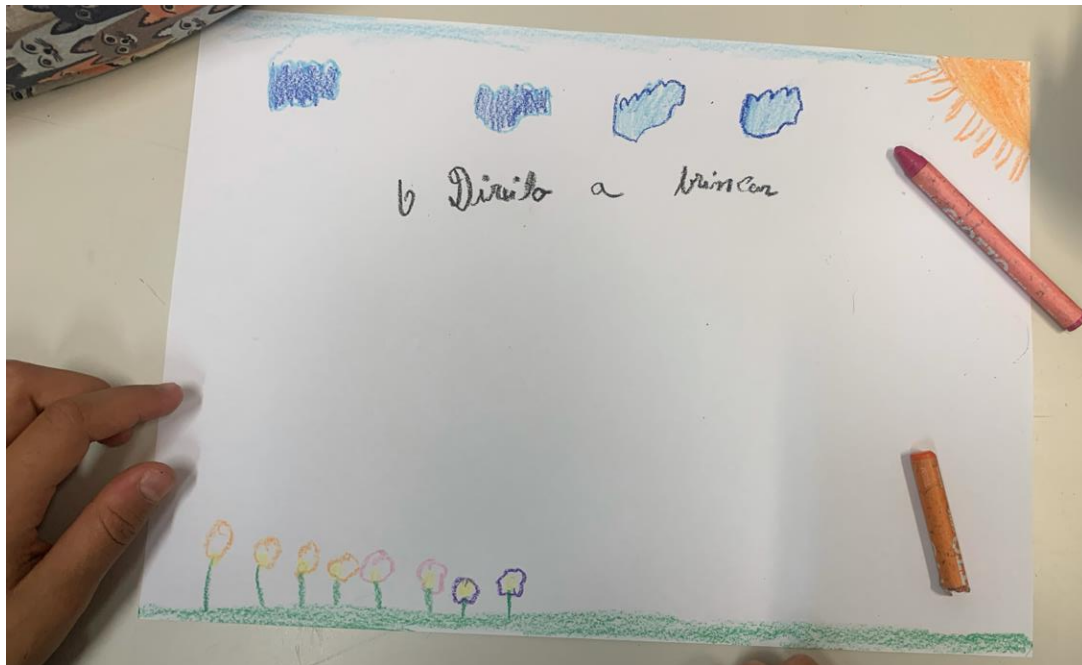
*Registo fotográfico da sessão - "Promoção da importância da leitura"*



**ANEXO V-** Registo fotográfico da sessão de colaboração – “Estes são os meus direitos”

**Figura 13.**

*Registo fotográfico do desenho "Estes são os meus direitos"*



## ANEXO W- Exemplo de um “Registo de intervenção” da estagiária

<b>Função:</b>	Protocolo ESEV/OSV – Estágio curricular ESEV (Mestrado IPCJR ESEV)		
<b>Ref.ª Registo:</b>	14/2022	<b>Data:</b>	21 de março a 25 de março

### Descrição da intervenção:

#### 21/03/22:

- Dinamização da ação Igualdade de Género (ação 15), na Escola 1º ciclo de Passos de Silgueiros, em conjunto com a técnica superior Flávia Fernandes;
- Preenchimento das fichas de avaliação técnica da ação;

#### 22/03/22:

- Preenchimento da ficha de *LINK SOCIAL*, com os dados já existentes;
- Preenchimento da ficha de avaliação técnica da Sessão “Capacitação Comunitária no âmbito da Prevenção e Combate aos Incêndios Florestais e Gestão do Território”
- Preenchimento da ficha de avaliação técnica da “Ação de Capacitação- Gestão Doméstica e Financeira”

#### 23/03/22:

- Dinamização da ação igualdade de género (ação 15), na Escola 1º Ciclo de São João de Lourosa, em conjunto com a técnica superior Flávia Fernandes;
- Preenchimento das fichas de avaliação técnica da ação;
- Elaboração de uma ficha com os dados dos alunos em falta;

#### 24/03/22:

- Dinamização da ação igualdade de género (ação 15), na Escola do 1º Ciclo de Teivas e na Escola do 1º Ciclo de Oliveira de Barreiros;
- Preenchimento das fichas de avaliação técnica da ação;

#### 25/03/22:

- Organização/articulação acerca de ações a realizar;

## ANEXO X- Questionário de Avaliação da “Ação Sensibilização sobre a igualdade de género”



obras  
sociais  
Viseu



viseu  
positivo  
CLDS 4G

**Avaliação da Ação de Sensibilização sobre Igualdade de Género**

<b>Atividade nº 15</b>	“Ação de Sensibilização sobre Igualdade de Género	Data:	Local:
<b>Temática Abordada:</b>	Igualdade de Género		

Tendo em conta a tua participação na “Ação de Sensibilização sobre Igualdade de Género”, gostaríamos de conhecer a sua opinião relativamente aos critérios apresentados na tabela que se segue. Os dados recolhidos serão tratados de modo confidencial. A tua opinião é muito importante para nós.

**1. Participação do grupo na atividade:**

Muito Boa     Boa     Média     Fraca     Muito Fraca

**2. Desempenho dos técnicos na dinamização da atividade:**

Muito Bom     Bom     Médio     Fraco     Muito Fraco

**3. Avaliação global da atividade:**

Muito Boa     Boa     Média     Fraca     Muito Fraca

**Obrigado pela tua colaboração!**





POISE  
PROGRAMA OPERACIONAL  
INICIATIVA SOCIAL  
LISBOENA



PORTUGAL  
2020



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu



GOVERNO DE PORTUGAL  
Portugal



SEGURANÇA SOCIAL



ISS  
INSTITUTO DA SEGURANÇA SOCIAL, I.P.



Programa  
CLDS 4G

**ANEXO Y-** Reflexões provenientes das sessões com base na observação dos participantes e nas conversas informais – Sessão n.º1 e sessão n.º2

**Sessão n.º 1 e sessão n.º2**

As sessões n.º1 e n.º2, realizadas na mesma escola, ainda que em turmas diferentes, ambas decorreram de uma forma bastante positiva e dinâmica.

Atendendo a que seriam as primeiras sessões, a serem realizadas dentro dos moldes planificados, enquanto dinamizadora, encontrava-me expectante sobre o desenrolar da ação.

Deste modo, nestas primeiras sessões os alunos não demonstraram dificuldades em explicar o conceito de “igualdade de género”, pois quando foram questionados sobre o que seria o conceito, a resposta dos alunos foi imediata e correta, ainda que um pouco vaga, em ambas as turmas.

Em relação ao desenvolver da sessão também não foram apresentadas questões relativamente aos cartões das profissões ou tarefas domésticas, uma vez que foram bastante participativos e interessados com a colocação dos cartões, bem como na apresentação de uma justificação concreta e plausível. No término da sessão, no debate final, os alunos do 3.º e 4.º ano apresentaram argumentos mais fundamentados, comparativamente aos alunos do 1.º e 2.º ano, sobre as questões do género nas diversas áreas da sociedade, reforçando várias vezes a ideia que ambos os géneros devem ser detentores dos mesmos direitos e deveres. Desta forma, os alunos de ambas as turmas, refiram ainda que apreciaram bastante a forma como foi dinamizada a sessão.

**ANEXO Z-** Reflexões provenientes das sessões com base na observação dos participantes e nas conversas informais – Sessão n.º3 e sessão n.º4

**Sessão n.º3 e sessão n.º4**

Nestas sessões, tendo em conta a observação direta e as conversas informais com os alunos e professores, foi possível descrever o seguinte: demos início à ação na turma do 1º e 2º anos, questionando inicialmente o conhecimento relativamente ao conceito de “Igualdade de género”.

Tendo em consideração as primeiras sessões, nesta turma foram demonstradas mais dúvidas sobre o tema.

Com isto, para um melhor entendimento do tema, as dinamizadoras, desconstruíram o conceito em dois, ou seja, questionar o que era para eles a “igualdade” e de seguida, “género”, assim os participantes de forma mais simples, responderam corretamente ao pretendido e, chegaram ao construto final sobre a igualdade de género.

Assim sendo, demos início à primeira parte da ação, onde não surgiram dúvidas em relação às histórias lidas, nem às questões colocadas, por exemplo, “as mulheres não podem ser cientistas”? à qual responderam que “sim podem ter as mesmas profissões que os homens”. No que concerne, às tarefas domésticas, já foram levantadas algumas questões das quais saliento “passar a ferro é tarefa de mulheres”, ou seja, foi necessário uma atenção especial, em relação à posição dos participantes ao questionado.

Importa ainda mencionar que, com os desenhos elaborados no final da ação consegui perceber que de certa forma, que o tema foi compreendido.

Ainda assim de um modo geral ação decorreu dentro do esperado, de forma positiva, pois o facto dos participantes terem levantado questões significa que estariam interessados em saber mais sobre o tema e a exporem as suas dúvidas.

**ANEXO AA-** Reflexões provenientes das sessões com base na observação dos participantes e nas conversas informais – Sessão n.º5 e sessão n.º6

**Sessão n.º5 e sessão n.º6**

Nas sessões n.º 5 e n.º 6 os alunos, face à questão inicial detiveram algumas questões sobre o conceito de “igualdade de género”, ainda que à semelhança das outras ações dinamizadas, após a explicação do conceito “igualdade de género” foi mais fácil a compreensão dos participantes sobre o assunto. Após a leitura das histórias, foi possível perceber que os participantes associavam mais tarefas domésticas às mulheres, referindo que, por exemplo lavar o chão é tarefa da mulher.

Nestas turmas, mais uma vez tivemos de ter outra atenção em relação à explicação desta temática, tentando perceber a dinâmica da divisão de tarefas no contexto de casa de cada um. Apesar disso, em relação às profissões foi perceptível que os participantes já detinham uma maior abertura em relação à temática. A par disso, os participantes tiveram um bom entendimento acerca das profissões, bem como das tarefas domésticas.

**ANEXO AB-** Reflexões provenientes das sessões com base na observação dos participantes e nas conversas informais – Sessão n.º7 e sessão n.º8

***Sessão n.º7 e sessão n.º8***

Sobre estas últimas sessões é possível afirmar que os alunos foram bastante afirmativos nas suas respostas, bem como nas suas escolhas, quer sobre a temáticas das tarefas domésticas, quer sobre a temática das profissões.

Tanto numa turma, como na outra foi bastante perceptível o entendimento por parte dos alunos, logo desde início, em relação à questão colocada “O que é para vocês a igualdade de género?”, notou-se logo um entendimento por parte dos mesmos em relação ao questionado. Após isto, com o início da dinâmica os alunos detinham as suas justificações bastante afirmativas em relação às profissões existentes, bem como em relação às tarefas domésticas a serem desempenhadas pelos géneros, justificando assim, que ambos os géneros podem participar nas lides domésticas, sendo aquilo que ocorre nas suas casas, ainda que existissem exceções, a maioria concordou que ambos quer o género feminino, como o género masculino podem desempenhar as tarefas domésticas.