



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2023

Intervenção socioeducativa em prol do combate à pobreza e exclusão social de crianças e jovens: Relatório de Estágio no Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal

Eliana Patrícia Carvalhais Lemos

Relatório de Estágio

Eliana Patrícia Carvalhais Lemos

Julho de 2023



Intervenção socioeducativa em prol do combate à pobreza e exclusão social de crianças e jovens: Relatório de Estágio no Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal

Eliana Patrícia Carvalhais Lemos

Mestrado

Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Susana Fonseca
Professora Doutora Lia Araújo

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Eliana Patrícia Carvalhais Lemos, n.º 13168 do curso de 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, 19 de setembro de 2023

A aluna, Eliana Lemos

RESUMO

O presente relatório de estágio descreve a intervenção realizada no Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal.

A intervenção teve como objetivos: a diminuição das carências socioeconómicas nas famílias com crianças e jovens, a redução de preconceitos e estereótipos, a redução de comportamentos aditivos sem substância e a otimização da integração de crianças migrantes.

A fim de alcançar os objetivos, uma parte significativa do estágio envolveu a realização de atividades de sensibilização e capacitação sobre preconceitos e estereótipos para crianças e jovens, assim como a elaboração de um Guia de Recursos destinado a famílias vulneráveis a situações de pobreza e exclusão social. Além disso, participou-se numa fase preliminar de dois projetos no âmbito dos comportamentos aditivos sem substância e da integração de crianças migrantes, contudo não foi possível a sua concretização.

Como evidencia o processo de avaliação, as atividades desenvolvidas, em escolas, contribuíram para a desconstrução de preconceitos e estereótipos. Do mesmo modo, o Guia de Recursos demonstrou-se um instrumento com potencial para aumentar a informação e literacia em assuntos respeitantes ao combate da pobreza e da exclusão social, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos e, assim, contribuindo para a diminuição das carências socioeconómicas nas famílias com crianças e jovens.

Por fim, o estágio proporcionou uma oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos no mestrado num contexto prático, bem como o desenvolvimento de competências fundamentais, permitindo uma maior compreensão da realidade social e a importância da intervenção em prol da justiça social e da igualdade de oportunidades.

Palavras-chave: Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal; Pobreza e Exclusão Social; Crianças e Jovens; Famílias

ABSTRACT

This internship report describes the intervention carried out at Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal.

The aims of the intervention were: to reduce socio-economic deprivation in families with children and young people, to reduce prejudices and stereotypes, to reduce non-substance addictive behavior and to optimize the integration of migrant children.

In order to achieve the objectives, a significant part of the internship involved awareness-raising and training activities on prejudices and stereotypes for children and young people, as well as the elaboration up a Resource Guide for families vulnerable to situations of poverty and social exclusion. In addition, there was a participation in a preliminary phase of two projects in the field of non-substance addictive behaviors and the integration of migrant children, but it was not possible to carry them out.

As evidenced by the evaluation process, the activities developed in schools contributed to the deconstruction of prejudices and stereotypes. Likewise, the Resource Guide proved to be an instrument with the potential to increase information and literacy on issues related to the fight against poverty and social exclusion, promoting equal opportunities for all citizens and thus contributing to reducing socio-economic deprivation in families with children and young people.

Finally, the internship provided an opportunity to apply the knowledge acquired in the master's degree in a practical context, as well as the development of fundamental skills, allowing a greater understanding of social reality and the importance of intervention for social justice and equal opportunities.

Keywords: Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal; Poverty and Social Exclusion; Children and Young People; Families

AGRADECIMENTOS

Com o presente relatório final de estágio dado por concluído, considero que este é o momento mais apropriado para, antes de proceder à sua apresentação, agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a sua realização e que estiveram presentes ao longo de todo esse processo.

Em primeiro lugar, dirijo os meus agradecimentos ao Dr. Tiago Caio, cooperante do meu estágio, por toda o apoio, disponibilidade e flexibilidade, e por ter contribuído para o meu crescimento a nível profissional.

Seguidamente, um obrigada à Escola Superior de Educação de Viseu e aos docentes do Mestrado Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, pois todos me muniram de conhecimentos essenciais para a prática da minha futura profissão enquanto Técnica em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco. Em especial, quero agradecer às Professoras Doutoras Susana Fonseca (orientadora) e Lia Araújo (coorientadora), por todo o apoio e auxílio prestado, por toda a disponibilidade, por todas as sugestões de melhoria e pelo contributo na elaboração do presente relatório de estágio.

Por últimos, mas não menos importantes, um enorme obrigada à minha família, em particular à minha Mãe, ao meu Pai, à minha Avó Deolinda e às minhas estrelinhas Avô Júlio, Tio Manel e Tio Arlindo, por estarem presentes, fisicamente ou não, em todas as etapas da minha vida. Obrigada por contribuírem para que este sonho fosse possível, por acreditarem em mim e me fazerem acreditar, por toda a preocupação, por todo o amor, por todo o apoio e força, e por me fazerem a pessoa que sou hoje.

Agradeço também ao meu namorado, por ter acompanhado todo o meu percurso académico e, em momento algum, me deixar desistir, acreditando e fazendo-me acreditar nas minhas capacidades. Por toda a paciência e compreensão nos momentos mais críticos, pela perseverança, pela coragem e pelo amor.

À minha amiga e companheira de casa, Diana Fonseca, que me acompanha desde a licenciatura e que agora levo para a vida, um obrigada enorme pelas gargalhadas, lágrimas e suspiros partilhados, por estar presente e disponível em todas as ocasiões, por nunca me deixar ir abaixo e me ajudar nos momentos mais críticos, por todas as palavras de amiga e por todas as nossas vivências.

Ao fim de 5 anos, chegou, assim, o final da minha vida académica e inicia agora uma nova etapa. Levo, um pedacinho de cada uma das pessoas que contribuíram para o meu crescimento académico e profissional, no meu coração.

Obrigada a todos vocês!

*Dedico este relatório de estágio à minha Mãe, ao meu Pai e à minha Avó Deolinda,
Os meus “porto seguro”,
Sem os quais não seria possível.
Estou-vos eternamente grata!*

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

AF - Abono de Família

DFD - Dedução Fiscal por Dependente

EAPN - Rede Europeia Anti-Pobreza/European Anti Poverty Network

GR – Guia de Recursos

ICOR - Inquérito às Condições de Vida e Rendimento

MPPO - Metodologia de Planeamento de Projetos por Objetivos

ONGs - Organizações Não Governamentais

ONLCP - Observatório Nacional de Luta Contra a Pobreza

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde

RSI - Rendimento Social de Inserção

SWOT - Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats

UC - Unidade Curricular

UE - União Europeia

UE27 - União Europeia dos 27 Estados-membros

ÍNDICE

Introdução	1
1. Enquadramento Teórico	2
1.1. Desigualdade, Pobreza e Exclusão Social: Conceitos e Diferenças.....	2
1.2. Panorama Atual das Situações de Pobreza e Exclusão Social	4
1.2.1. <i>Fatores de Pobreza e Exclusão Social em Crianças e Jovens</i>	6
1.3. Pobreza Infantil	8
1.3.1. <i>Consequências da Pobreza na Vida das Crianças e Jovens</i>	11
1.3.2. <i>Políticas Públicas e Sociais na Redução da Pobreza Infantil</i>	13
1.4. Estereótipos, Preconceitos e Discriminação.....	15
1.4.1. <i>Consequências da Discriminação nas Crianças e Jovens</i>	17
1.4.2. <i>Papel da Escola na Normalização das Diferenças Como Ato Preventivo da Discriminação</i>	18
1.4.3. <i>Idadismo</i>	21
1.4.3.1. <i>Importância das Estratégias de Combate aos Preconceitos e Estereótipos Idadistas.</i>	23
1.4.3.2. <i>As Relações Intergeracionais como Estratégia de Combate ao Idadismo.</i>	24
2. Enquadramento do Contexto.....	28
2.1. Contextualização Histórica da EAPN Portugal	28
2.2. Missão, Visão e Valores da EAPN Portugal	29
2.3. Áreas de intervenção da EAPN Portugal.....	29
2.4. Núcleos da EAPN Portugal	31
2.4.1. <i>Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal</i>	31
3. Prática do Estágio no Contexto	33
3.1. Diagnóstico	33
3.2. Planeamento.....	36
3.3. Implementação	38
3.3.1. <i>Medida 1 - Elaboração de um Guia de Recursos no âmbito do combate à</i>	

<i>pobreza e exclusão social</i>	39
3.3.2. <i>Medida 2 - Colaboração em atividades de sensibilização, desenvolvidas em escolas, no âmbito dos preconceitos e estereótipos</i>	40
3.3.2.1. Atividade “Desconstruir Preconceitos e Estereótipos”	41
3.3.2.2. Atividade “Decifrar o Idadismo”	42
3.3.2.3. Atividade “Estereótipos por Uma Linha”	43
3.3.3. <i>Medida 3 - Participação em projetos sociais, de entidades parceiras, no âmbito dos comportamentos aditivos sem substância e da integração de crianças migrantes</i>	44
3.4. Avaliação	45
3.4.1. <i>Avaliação das Atividades Desenvolvidas no Âmbito dos Preconceitos e Estereótipos</i>	45
3.4.1.1. Avaliação da Atividade “Desconstruir Preconceitos e Estereótipos”. 46	
3.4.1.2. Avaliação da Atividade “Decifrar o Idadismo”	54
3.4.1.3. Avaliação da Atividade “Estereótipos Por Uma Linha”	60
3.4.2. <i>Avaliação de Produto</i>	67
3.4.2.1. Avaliação do Guia de Recursos.	68
Conclusões	70
Referências Bibliográficas	72
Anexos	79
Anexo A – Folhas de Presença.....	79
Anexo B – Plano de Estágio	88
Anexo C – Guia de Recursos.....	102
Anexo D – Planificação da Atividade “Desconstruir Estereótipos e Preconceitos” ..	237
Anexo E – Apresentação <i>Powerpoint</i> da Atividade “Desconstruir Estereótipos e Preconceitos”	240
Anexo F – Planificação da Atividade “Decifrar o Idadismo”	251
Anexo G – Documento Sobre o Filme “The Intern” (O Estagiário)	254

Anexo H – Documento com Casos de Idadismo	255
Anexo I – Planificação da Atividade “Estereótipos Por Uma Linha”	257
Anexo J – Documento das Histórias de Estereótipos.....	259
Anexo K – Certificado de Participação na Formação “Comportamentos Aditivos Sem Substâncias: Programa de Prevenção QTJ?”	264
Anexo L – Ficha de Avaliação Inicial: Atividade “Desconstruir Preconceitos e Estereótipos”	265
Anexo M – Questionário de Avaliação Final: Atividade “Desconstruir Preconceitos e Estereótipos”	267
Anexo N – Interesse dos assuntos abordados: Atividade “Desconstruir estereótipos e preconceitos” (1ª turma)	270
Anexo O – Pertinência dos assuntos abordados: Atividade “Desconstruir estereótipos e preconceitos” (1ª turma)	270
Anexo P – Compreensibilidade dos assuntos abordados: Atividade “Desconstruir estereótipos e preconceitos” (1ª turma)	270
Anexo Q – Satisfação dos alunos para com a atividade “Desconstruir Estereótipos e Preconceitos” (1ª turma).....	270
Anexo R – Interesse dos assuntos abordados: Atividade “Desconstruir estereótipos e preconceitos” (2ª turma)	271
Anexo S – Pertinência dos assuntos abordados: Atividade “Desconstruir estereótipos e preconceitos” (2ª turma)	271
Anexo T – Compreensibilidade dos assuntos abordados: Atividade “Desconstruir estereótipos e preconceitos” (2ª turma)	271
Anexo U – Satisfação dos alunos para com a atividade “Desconstruir Estereótipos e Preconceitos” (2ª turma).....	271
Anexo V – Ficha de Avaliação Inicial: Atividade “Decifrar o Idadismo”	272
Anexo W – Questionário de Avaliação Final: Atividade “Decifrar o Idadismo”	273
Anexo X – Análise de Conteúdo das Respostas da Questão n.º 1 da Avaliação Diagnóstica: Atividade “Decifrar o Idadismo” (11.º e 12.º ano).....	274
Anexo Y – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 1 do Questionário de Avaliação Final: Atividade “Decifrar o Idadismo” (11.º e 12.º ano)	274

Anexo Z – Análise Quantitativa das Respostas da Questão n.º 5 da Avaliação Diagnóstica: Atividade “Decifrar o Idadismo” (11.º e 12.º ano).....	277
Anexo AA – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 5 da Avaliação Final (Aspetos Positivos): Atividade “Decifrar o Idadismo” (11.º e 12.º ano)	277
Anexo AB – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 5 da Avaliação Final (Aspetos Negativos): Atividade “Decifrar o Idadismo” (11.º e 12.º ano).....	279
Anexo AC – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 7 da Avaliação Final: Atividade “Decifrar o Idadismo” (11.º e 12.º ano).....	279
Anexo AD – Momentos Adicionais da Atividade “Decifrar o Idadismo” (11.º e 12.º Ano).....	280
Anexo AE – Análise de Conteúdo das Respostas da Questão n.º 1 da Avaliação Diagnóstica: Atividade “Decifrar o Idadismo” (10.º ano).....	282
Anexo AF – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 1 do Questionário de Avaliação Final: Atividade “Decifrar o Idadismo” (10.º ano).....	282
Anexo AG – Análise Quantitativa das Respostas da Questão n.º 5 da Avaliação Diagnóstica: Atividade “Decifrar o Idadismo” (10.º ano).....	284
Anexo AH – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 5 da Avaliação Final (Aspetos Positivos): Atividade “Decifrar o Idadismo” (10.º ano)	284
Anexo AI – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 7 da Avaliação Final: Atividade “Decifrar o Idadismo” (10.º ano)	285
Anexo AJ – Momentos Adicionais da Atividade “Decifrar o Idadismo” (10.º Ano)...	286
Anexo AK – Ficha de Avaliação Inicial: Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” ...	288
Anexo AL – Questionário de Avaliação Final: Atividade “Estereótipos Por Uma Linha”	289
Anexo AM – Análise de Conteúdo das Respostas da Questão n.º 1 da Avaliação Diagnóstica: Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (1ª Turma).....	291
Anexo AN – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 1 do Questionário de Avaliação Final: Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (1ª Turma).....	291
Anexo AO – Análise de Conteúdo das Respostas às Afirmações da Questão n.º 2 da Avaliação Final: Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (1ª Turma).....	292
Anexo AP – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 1, da Parte II, da	

Avaliação Final (Aspetos Positivos): Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (1ª Turma).....	293
Anexo AQ – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 3, da parte II, da Avaliação Final: Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (1ª Turma).....	293
Anexo AR – Análise de Conteúdo das Respostas da Questão n.º 1 da Avaliação Diagnóstica: Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (2ª Turma)	294
Anexo AS – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 1 do Questionário de Avaliação Final: Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (2ª Turma).....	295
Anexo AT – Análise de Conteúdo das Respostas às Afirmações da Questão n.º 2 da Avaliação Final: Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (2ª Turma).....	296
Anexo AU – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 1, da Parte II, da Avaliação Final (Aspetos Positivos): Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (2ª Turma).....	296
Anexo AV – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 1, da Parte II, da Avaliação Final (Aspetos Negativos): Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (2ª Turma).....	297
Anexo AW – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 3, da parte II, da Avaliação Final: Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (2ª Turma).....	298
Anexo AX – Questionário de Avaliação do Guia de Recursos	299
Anexo AY – Respostas ao Questionário de Avaliação (Inquirido 1)	302
Anexo AZ – Respostas ao Questionário de Avaliação (Inquirido 2)	306
Anexo BA – Respostas ao Questionário de Avaliação (Inquirido 3)	309
Anexo BB – Respostas ao Questionário de Avaliação (Inquirido 4)	313
Anexo BC – Análise dos Resultados do Questionário de Avaliação.....	316

ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Análise SWOT	36
Tabela 2 – Quadro de Medidas	38
Tabela 3 – Diagrama de <i>Gantt</i>	39

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Listagem de Problemas.....	34
Figura 2 – Árvore de Problemas.....	35
Figura 3 – Árvore de Objetivos.....	37

Introdução

“Em 2021, residiam, em Portugal, 388 mil crianças em risco de pobreza ou exclusão social, mais 10 mil crianças do que em 2020. Assim, verifica-se que a situação de pobreza ou exclusão social entre crianças mantém-se uma realidade preocupante” (Observatório Nacional de Luta Contra a Pobreza [ONLCP], 2022, pp. 21–22).

Neste sentido, o presente relatório final de estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, visa dar a conhecer o trabalho realizado em contexto de estágio no Núcleo Distrital de Viseu da Rede Europeia Anti-Pobreza (EAPN) Portugal, através da descrição do mesmo. A fim de guiar a prática do estágio, no contexto, foi elaborado um projeto de intervenção focado no combate à pobreza e na promoção da inclusão social. Este sofreu alterações ao longo da sua implementação.

Assim, o relatório encontra-se dividido primordialmente em três partes. A primeira diz respeito ao enquadramento teórico onde, através da revisão da literatura, se pretende entender e diferenciar os conceitos de pobreza, exclusão social e de desigualdade, analisar dados estatísticos atuais relativos à pobreza e exclusão social com especial foco no caso das crianças e jovens, entender o conceito de pobreza infantil, as consequências da pobreza na vida das crianças e jovens e a importância de algumas políticas públicas e sociais na redução da pobreza infantil, bem como os estereótipos, preconceitos e discriminação associados a esta temática.

A segunda parte do documento diz respeito ao enquadramento do contexto de estágio, nomeadamente do contexto histórico e principais linhas de atuação da EAPN Portugal. De seguida, procedeu-se à caracterização do Núcleo de Viseu, através de um breve historial sobre a instituição, descrição do espaço físico e apresentação dos recursos humanos existentes.

A terceira parte consistiu na apresentação da prática em contexto de estágio, nas suas fases de: diagnóstico, planeamento, implementação e avaliação. Assim, o trabalho desenvolvido encontra-se organizado e apresentado consoante a etapa em que foi realizado.

Na última parte existe uma conclusão onde se apresentam os resultados da intervenção, as suas potencialidades e limitações, e ainda propostas para uma futura intervenção. Além disso, existe um volume de anexos com informações adicionais que comprovam e complementam o que foi referido ao longo do documento.

1. Enquadramento Teórico

1.1. Desigualdade, Pobreza e Exclusão Social: Conceitos e Diferenças

No século XX, assistiram-se a diversas mudanças políticas em Portugal, algumas com impactos significativos nas condições de vida dos portugueses, tendo muitas contribuído para a redução de determinadas formas de desigualdades e outras aumentando-as, com repercussões na alteração das formas de pobreza (Lopes, 2004 cit. por Pinto & Guerreiro, 2016).

A desigualdade constitui uma das características mais complexas das sociedades contemporâneas. Revestiu diversas formas ao longo dos tempos, e continua a merecer crescente atenção atualmente, designadamente por parte de organizações internacionais (como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, o Banco Mundial, entre outras) (Diogo et al., 2015).

À semelhança do que sucede com a exclusão social, o conceito de desigualdade também surge recorrentemente associado ao debate sobre pobreza. Contudo, os conceitos de pobreza e desigualdade são distintos, no sentido em que este último remete para a forma como os diversos recursos são distribuídos pelos indivíduos (Pinto & Guerreiro, 2016).

Neste sentido, há desigualdades quando, numa determinada sociedade, existem grupos sociais em situações mais vantajosas que outros (Costa, 2012). Estas desigualdades originam-se e coabitam em sociedades democráticas através da própria essência do capitalismo, que existe graças à estruturação social que opõe proprietários a trabalhadores (Giddens, 1998 cit. por Pinto & Guerreiro, 2016). Contudo, se há quem conceda maior relevância às dimensões económicas, há, também, quem introduza outros elementos como o poder, o estatuto social ou as relações sociais. E ainda há quem afirme que:

(...) a ocorrência de diferenças no mundo social está atrelada à própria diversidade inerente ao conjunto dos seres humanos, seja no que se refere a características pessoais (sexo, etnia, idade), seja no que se refere a questões externas (pertencimento por nascimento a esta ou àquela localidade, ou cidadania vinculada a este ou àquele país, por exemplo) (Barros, 2005, p. 346).

Assim, considerando que a desigualdade é um princípio inerente a qualquer forma de estruturação social, é possível prever diferentes capacidades de articulação

e de acumulação de recursos (materiais e sociais) por parte dos atores pertencentes a uma determinada sociedade (Rodrigues et al., 1999).

Antes de iniciar a abordagem ao conceito de pobreza, torna-se imprescindível analisar o conceito de exclusão social, sendo que a primeira é uma das dimensões da segunda.

A exclusão surge com a agudização das desigualdades, criando uma dialética de oposição entre aqueles que efetivamente mobilizam os seus recursos no sentido de uma participação social plena e aqueles que, por falta desses mesmos recursos, se encontram incapacitados para o fazer (Rodrigues et al., 1999).

A exclusão caracteriza-se como um fenómeno multidimensional, como um fenómeno social ou um conjunto de fenómenos sociais interligados que contribuem para a produção do excluído. Coexistem, ao nível da exclusão, fenómenos sociais diferenciados, tais como o desemprego, a marginalidade, a discriminação, a pobreza, entre outros (Rodrigues et al., 1999).

A configuração da exclusão está estritamente ligada à desintegração social (quebra de laços de solidariedade e risco de marginalização), à desintegração do sistema de atividade (associada às mutações económicas) e à desintegração das relações sociais e familiares (aparecimento de novos tipos de estruturas familiares mais vulneráveis à exclusão, como as famílias monoparentais, e enfraquecimento das redes de ajuda familiar, de vizinhança e comunitárias) (Rodrigues et al., 1999). Deste modo, entende-se que os processos de exclusão traduzem a acumulação das deficiências ou insucessos em várias esferas sociais, assumindo igualmente a forma de uma rutura dos laços simbólicos (Xiberras, 1996 cit. por Rodrigues et al., 1999).

A pobreza é uma das dimensões, talvez a mais visível, da exclusão social (Rodrigues et al., 1999). O conceito de pobreza, analisado enquanto situação de escassez de recursos de que um indivíduo ou família dispõe para satisfazer necessidades consideradas mínimas, acentua o aspeto distributivo do fenómeno. Já o conceito de exclusão social acentua os aspetos relacionais do fenómeno, quando se encara este conceito enquanto situação de inadequada integração social (Pereirinha, 1992 cit. por Rodrigues et al., 1999).

Geralmente o conceito de pobreza é analisado numa perspetiva mais economicista, referindo-se às condições de vida dos indivíduos/grupos, nomeadamente, aos recursos materiais, como a distribuição do rendimento, as más condições de vida, os baixos níveis de instrução e qualificação profissional, e o

emprego precário (instável, sem contrato, mal remunerado e/ou em más condições de trabalho) (Silva, 2008).

Contudo, a pobreza é uma realidade mais ampla e complexa do que um conjunto de carências materiais permite perceber. A eliminação da pobreza é uma obrigação relativamente a direitos humanos, tais como o direito à saúde (problemas de saúde podem afetar o desempenho das crianças na escola, a produtividade do trabalho, levar ao desemprego e podem afetar a capacidade de participar na vida social e cultural; a condição de pobreza pode, ainda, restringir o acesso a serviços médicos, o que pode agravar os problemas de saúde); o direito à educação (a educação é uma das formas mais eficazes de combate à pobreza); o direito a um trabalho digno (meios de subsistência inadequados e inseguros configuram situações de pobreza: empregos não permanentes, remunerações baixas, precários); o direito à alimentação adequada (os efeitos físicos e psicológicos da privação de alimentos de qualidade podem piorar a pobreza); o direito à habitação adequada enquanto direito de todos a uma habitação digna que responda às necessidades das pessoas e garanta a inclusão socioterritorial (geralmente muitas das pessoas em situação de pobreza vivem em zonas inseguras e, muitas vezes, estigmatizadas por outras pessoas), entre outros (Resolução do Conselho de Ministros n.º 184/2021).

Neste sentido, a pobreza caracteriza-se por situações de privação múltipla, que consoante o grau de persistência, tem efeitos intergeracionais prolongados entre os grupos. A perda de autoestima e de identificação pessoal e social a que corresponde a construção de um estatuto social específico, de inferioridade e desvalorização interiorizada, marca uma identidade negativa, sendo comum a rutura de laços sociais e familiares, o que pode levar a comportamentos autodestrutivos como o alcoolismo, a toxicod dependência e, em última instância, à situação de sem-abrigo (Silva, 2008).

Assim, percebe-se a pobreza como um conceito integrante da exclusão social tendo em conta que esta enquadra algumas dimensões retratadas na evolução do conceito de pobreza (Rodrigues et al., 1999).

1.2. Panorama Atual das Situações de Pobreza e Exclusão Social

No relatório referente ao ano 2022 “Pobreza e exclusão social em Portugal” do Observatório Nacional de Luta Contra a Pobreza foram analisados os dados do risco de pobreza ou exclusão social de 2021, conjugando os dados de três indicadores do Inquérito às Condições de Vida e Rendimento (ICOR_INE/EU-SILC Eurostat 2021). Os resultados espelham o impacto de dois anos de pandemia nas condições de vida da

população em Portugal, assim como a taxa de risco de pobreza ou exclusão social que diz respeito ao ano de 2021. Os dados do risco de pobreza monetária e das pessoas em agregados com intensidade laboral muito reduzida reportam a 2020 (o primeiro ano da crise pandémica), enquanto os da privação material e social severa reportam ao ano de 2021 (o segundo ano de pandemia) (ONLCP, 2022).

A pandemia teve um impacto muito forte nas condições de vida e rendimento da população em Portugal. A população em risco de pobreza ou exclusão social aumentou em 12% face ao inquérito anterior, o que corresponde a mais 256 mil pessoas. Com 22.4% da população em risco de pobreza ou exclusão social, Portugal passou a ser o 8.º país da União Europeia dos 27 Estados-membros (UE27) com maior proporção da população a viver este tipo de vulnerabilidade social e económica (ONLCP, 2022).

O aumento da vulnerabilidade regista-se em todos os indicadores analisados (pobreza monetária, intensidade laboral e privação material e social severa), ainda que com uma intensidade distinta entre diferentes grupos. Assim, em 2021, encontravam-se em risco de pobreza ou exclusão social os seguintes grupos (entre outros): os agregados familiares constituídos por um adulto com crianças dependentes (38.2%) e os agregados familiares constituídos por dois adultos com três ou mais crianças dependentes (33.2%); as pessoas que se encontram fora do mercado de trabalho (33%), com destaque para os desempregados (60.4%) comparativamente com as que estão em emprego (13.4%); as pessoas com níveis de escolaridade até ao ensino básico (30.4%) comparativamente com as que têm ensino superior (8.7%) (ONLCP, 2022).

Ressalta-se também o aumento do risco de pobreza ou exclusão social entre a população estrangeira, que passou de uma taxa de 18.9% em 2020 para 35% em 2021. Consequentemente, aumenta-se a distância entre os estrangeiros e a população nacional (ONLCP, 2022).

Os resultados deste inquérito demonstram igualmente um elevado aumento das desigualdades em Portugal que se traduziu num aumento de 5.8% no coeficiente de Gini e de 13% no indicador S80/S20, que compara os rendimentos de 20% com rendimentos mais baixos e 20% com rendimentos mais elevados. Assim, Portugal apresenta-se como o Estado-membro da EU27 com maior aumento dos níveis de desigualdades de rendimento face ao inquérito anterior (ONLCP, 2022).

1.2.1. Fatores de Pobreza e Exclusão Social em Crianças e Jovens

Outrora, na União Europeia (UE), utilizou-se a taxa de risco de pobreza como principal indicador para monitorizar a pobreza até à adoção da Estratégia 2020. Neste contexto avalia-se a pobreza das crianças e jovens a partir dos recursos monetários do seu agregado familiar, pois apesar da unidade de observação serem as crianças e jovens, a unidade de medida utilizada é o agregado familiar, pressupondo-se que os membros do agregado familiar partilham os recursos monetários de forma equitativa e beneficiam de algumas economias de escala no consumo (Santos, 2015). Assim, a pobreza infantil não pode ser dissociada da pobreza dos agregados com crianças dependentes e dos baixos rendimentos do trabalho (ONLCP, 2022).

Os indicadores de privação material permitem uma visão complementar do bem-estar e das condições de vida das crianças e jovens. A complementaridade que estes indicadores oferecem aos indicadores monetários no estudo da pobreza tem vindo a ganhar relevância tanto na literatura sobre este tema como na execução de políticas públicas (Santos, 2015).

A este nível, os dados alertam para uma vulnerabilidade preocupante que terá tendência a intensificar-se, nomeadamente: 11.3% da população vivenciava grande dificuldade em gerir o seu orçamento familiar até ao fim do mês, ou seja, os recursos financeiros do agregado familiar não cobriam as suas despesas necessárias habituais; 9.6% chegava ao fim do mês com dificuldade e 35% com alguma dificuldade. Menos de metade da população (cerca de 42%) afirmava não ter dificuldade em gerir o orçamento familiar até ao fim do mês; 2.5% tinha atrasos relacionados especificamente com habitação, sendo superior nas famílias com crianças dependentes (3.6%) (ONLCP, 2022).

Na intensidade laboral muito reduzida é considerada somente a população com menos de 65 anos. Quando se analisa esta dimensão, verifica-se uma maior vulnerabilidade entre as mulheres, as crianças com menos de 18 (apesar desta análise sofrer alterações quando são analisados grupos etários com menores intervalos de idades), a população sem emprego (nomeadamente os desempregados), a população com ensino básico e os arrendatários com renda a preço reduzido (ONLCP, 2022).

A situação de pobreza e exclusão social das crianças e dos jovens é, em grande parte, determinada pela condição na atividade económica dos adultos que constituem o seu agregado familiar. A falta de emprego ou as poucas horas despendidas a trabalhar pelos adultos repercutem-se na qualidade de vida das

crianças e jovens, condicionando o acesso a diversos tipos de bens e recursos (Santos, 2015).

A composição do agregado familiar é um indicador que permite aferir acerca da vulnerabilidade das crianças e jovens em situação de pobreza e exclusão social. Os diferentes tipos de agregados familiares têm diferentes perfis de risco de pobreza e exclusão social (Santos, 2015).

Quanto à composição do agregado familiar, verificou-se que o risco de pobreza e exclusão social é maior nos agregados familiares monoparentais ou naqueles mais numerosos. Assim, torna-se imprescindível identificar os contextos familiares onde se encontram as crianças e jovens em risco de pobreza e exclusão social, pois constitui um elemento informativo de diagnóstico importante deste problema. Esta informação é crucial no planeamento das medidas de política social que visem atenuar este problema (Santos, 2015).

Relativamente à educação dos membros do agregado familiar, verifica-se que a reduzida escolaridade dos membros que constituem o agregado familiar em que as crianças e os jovens se inserem é outro fator que está relacionado com o risco de pobreza e exclusão social destas. Baixos níveis de educação dos membros do agregado familiar estão associados a um menor rendimento disponível desse agregado. Tal facto requer alguma intervenção ao nível da escolaridade destas crianças a fim de quebrar o ciclo intergeracional em que estas se encontram. Através da análise estatística é possível observar que quanto maior for o nível educacional dos membros do agregado familiar, menores são as probabilidades de uma criança ou jovem se encontrar em situação de pobreza ou exclusão social, destacando a importância da formação escolar dos pais no combate à pobreza das crianças e jovens (Santos, 2015).

Desde 2009, em Portugal, é visível um aumento da percentagem de crianças e jovens em situação de risco de pobreza e exclusão social transversal a todos os níveis educacionais. Contudo, e como era expectável, foi mais significativo em crianças que viviam em agregados familiares cujos membros têm baixos níveis educacionais (Santos, 2015).

No que concerne às transferências sociais, concedidas às famílias pelo Estado, estas desempenham um papel importante na redução da pobreza, uma vez que o bem-estar das crianças e jovens está intimamente relacionado com o nível de rendimento das suas famílias (Santos, 2015).

Em 2021, com base nos rendimentos de 2020, o 5.º quintil da população possuía um rendimento 5.66 vezes mais elevado do que o 1.º quintil da população. Nesse ano, Portugal era o 8.º país com maior nível de desigualdade entre os mais ricos e os mais pobres da UE (ONLCP, 2022).

As prestações sociais assumem um papel importante na redução da desigualdade, sendo que sem estas transferências, o coeficiente de Gini seria de 55.9% e Portugal seria o 4.º país da UE com maior nível de desigualdade (ONLCP, 2022).

Foi possível verificar que, entre 2020 e 2021, houve um aumento em todas as dimensões que compõem a análise do risco de pobreza ou exclusão social, com destaque para a pobreza monetária e a privação material e social severa, ou seja, dimensões associadas ao rendimento do agregado ou à capacidade de consumo de bens e serviços (ONLCP, 2022).

1.3. Pobreza Infantil

A pobreza infantil continua a assumir na UE, e em particular em Portugal, uma dimensão e intensidade preocupantes. Além disso, está longe de ser erradicada nas sociedades modernas e persiste como uma prioridade para ser combatida na UE (Diogo et al., 2021). A redução da pobreza das crianças e dos jovens mantém-se um obstáculo para a maioria dos países da EU, quer pela sua dimensão, duração, como pelas suas consequências para quem vivencia esta situação e até para a sociedade (Santos, 2015).

Em Portugal calculam-se os dados oficiais sobre a pobreza tendo em conta o Inquérito às Condições de Vida e Rendimento (ICOR), pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), com base na metodologia definida pelo Eurostat. Já na Europa fala-se de EU-SILC (Diogo et al., 2021), isto é, utilizam-se indicadores e conjuntos de dados das estatísticas da EU sobre o rendimento e as condições de vida (Eurostat, 2022).

A complexidade do fenómeno de pobreza explica a diversidade em que o mesmo pode e tem vindo a ser definido. Assim, autores definem-no privilegiando os aspetos que lhes parecem mais relevantes ou que pessoalmente lhes interessam. Por isso, geralmente, as definições não serão alternativas, mas complementares (Costa et al., 2008 cit. por Santos, 2015).

Bastos (1999) refere que a questão não está nas diversas formas de manifestação do fenómeno da pobreza das crianças e jovens, mas sim na

concretização do fenómeno. A partir das diferentes perceções do que se entende por pobreza, deduzem-se diferentes formas de identificação da população pobre e, conseqüentemente, diferentes escolhas do conteúdo económico utilizado para a sua caracterização na formulação dos indicadores e medidas utilizadas.

Assim, não existe uma abordagem uniforme da pobreza das crianças e dos jovens, contudo as várias abordagens existentes podem ser agrupadas em categorias, tais como, abordagem monetária, abordagens multidimensionais e abordagem sociopolítica ou baseada nos direitos humanos (Expert Advisory Group on Solutions to Child Poverty, 2012 cit. por Santos, 2015).

A aferição da pobreza infantil a partir do conceito de pobreza monetária é feita com base numa perspectiva estática (aferição da pobreza em cada ano) e numa perspectiva dinâmica (análise da duração do problema) (Bastos et al., 2010). A abordagem monetária concentra-se na utilização de uma única variável, geralmente o rendimento, como indicador relevante para avaliar a posição das crianças em termos de bem-estar face a um nível mínimo de bem-estar estabelecido para cada sociedade (Santos, 2015). Esta abordagem aponta que uma criança é pobre caso esteja incluída num agregado familiar pobre, ou seja, com um rendimento adulto equivalente inferior ao limiar da pobreza (Bastos et al., 2010). Este tipo de abordagem persistiu durante décadas como a principal forma de concretizar a pobreza das crianças e jovens (Santos, 2015).

A abordagem multidimensional reconhece que a pobreza é um problema complexo e multifacetado que engloba várias dimensões da vida das crianças e jovens, como o acesso a serviços de saúde, educação, oportunidades, e condições de habitação. Algumas organizações internacionais têm adotado este tipo de abordagem para estudar o fenómeno da pobreza. A nível nacional e da UE, a fonte estatística utilizada para analisar a situação de pobreza da população e também das crianças e jovens possibilita, por um lado, uma análise unidimensional assente nos recursos económicos e, por outro lado, uma análise multidimensional através de um conjunto de indicadores sobre o bem-estar dos indivíduos e agregados familiares (Santos, 2015). Segundo a análise multidimensional da pobreza, é analisada a privação das crianças. O conceito de privação parte da observação direta das condições de vida dos indivíduos, definindo-se uma criança como pobre caso esta viva em condições abaixo de uma norma social mínima, condições essas aferidas a partir de um conjunto de indicadores de bem-estar previamente definidos (Bastos et al., 2010).

No âmbito da abordagem dos direitos humanos à pobreza, existem direitos que são constitutivos da pobreza. São os direitos que requerem direta e fundamentalmente recursos materiais para a sua contínua realização. A pobreza infantil é a falta de recursos materiais públicos e privados para a realização dos seus direitos constitutivos da pobreza (UNICEF, 2021). Este tipo de abordagem tem emergido como o principal instrumento no estudo da pobreza das crianças e jovens por parte da UNICEF e Organizações Não Governamentais (ONGs) internacionais (Santos, 2015).

A pobreza e a privação das crianças diferem-se da pobreza dos adultos. A principal razão é que as suas necessidades são diferentes – desde a nutrição, passando pela escolaridade, até aos cuidados de saúde. A sua experiência de pobreza e subseqüentes consequências são diferentes. Além disso, dependem dos adultos para obter apoio, cuidado e satisfação das suas necessidades. Uma das diferenças mais marcantes é que as crianças não devem trabalhar para ganhar a vida (UNICEF, 2021).

Esta abordagem possibilita uma análise do bem-estar das crianças e jovens, baseados nos princípios definidos na Convenção: a não discriminação, a proteção do superior interesse das crianças, direitos à vida, sobrevivência e desenvolvimento e, o respeito pela opinião das crianças (Santos, 2015). Além disso, a abordagem da pobreza baseada nos direitos humanos é promotora do *empowerment* dos indivíduos pobres, uma vez que a existência de direitos legalmente definidos confere ao indivíduo o poder de reivindicar junto dos governos as medidas necessárias para combater a pobreza e melhorar a sua vida. Assim, a redução da pobreza deixa de ser uma obrigação moral e passa a ser uma obrigação legal, exigindo o respeito dos princípios estabelecidos e assumidos na convenção de direitos humanos (Minujin et al., 2006).

Deste modo, considera-se adequada a definição de pobreza infantil como refere EAPN e Eurochild (2013, p. 9):

As crianças vivem em pobreza se o rendimento e os recursos disponíveis para o seu sustento são inadequados para terem um padrão de vida considerado aceitável na sociedade em que vivem e tido como suficiente para assegurar o seu desenvolvimento social, emocional e físico (...).

Resumindo, a pobreza é um fenómeno com várias dimensões. Não representa apenas falta de recursos financeiros e de rendimentos, obtidos através do trabalho ou de benefícios sociais, é mais abrangente que isso, pois representa uma situação de

vulnerabilidade, precariedade, de falta de oportunidades e baixo exercício de direitos. Além disso, representa dificuldades de acesso à educação, saúde, cultura, habitação, emprego, serviços e infraestruturas, bem como dificuldades de acesso à informação e à participação política. No que diz respeito à pobreza infantil, pode-se afirmar que esta ocorre quando uma criança cresce numa família com baixos rendimentos e baixo exercício de direitos. Significa que está mais exposta a vários riscos e de não conseguir atingir o seu máximo potencial. Significa, também, que o seu acesso à educação pode sofrer impactos: a sua motivação e participação são afetadas e torna-se mais difícil a aquisição de formação e informação que, no futuro, a poderá fazer sair do ciclo de pobreza onde é criada (Alves, 2010).

1.3.1. Consequências da Pobreza na Vida das Crianças e Jovens

A primeira infância é a fase mais crítica do desenvolvimento de um indivíduo. Atualmente, existem provas substanciais e indiscutíveis de investigação que demonstram que é nessa fase que as capacidades cognitivas, físicas e emocionais das crianças se desenvolvem mais rapidamente (UNICEF, s.d.). Estas primeiras experiências têm uma influência profunda na saúde e no bem-estar ao longo da vida. A pobreza nesta idade pode prejudicar as crianças a nível físico, emocional e psicológico, e ter um impacto negativo no seu bem-estar atual e futuro. Prejudica o desenvolvimento do cérebro, afetando assim as capacidades cognitivas e linguísticas. Quanto mais tempo as crianças viverem em situação de pobreza, mais graves serão esses danos e maior será a probabilidade de uma privação acrescida na idade adulta, exceto se forem adotadas estratégias para contrariar esta situação. Estudos longitudinais indicam que, na maior parte dos países, as crianças mais pobres ficam muito aquém das mais favorecidas, em termos de saúde e desenvolvimento, logo a partir dos dois anos (EAPN & Eurochild, 2013).

A pobreza das crianças e jovens é um fenómeno inerente ao da pobreza em geral, no entanto, apresenta especificações próprias e diversas consequências que justificam o seu estudo. Estas apresentam maior risco de pobreza comparativamente aos restantes grupos da população, independentemente do tempo e do lugar em que habitam. Enquanto agentes económicos dependentes, estão sujeitas principalmente aos recursos dos pais, famílias e comunidades, relativamente à satisfação das suas necessidades básicas (Begum, 2012; Roelen & Gassmann, 2008).

Assim, as crianças e jovens são especialmente vulneráveis aos efeitos da pobreza, desde logo pela sua dependência em relação às suas famílias, tanto

económica como social, mas também pela fase da vida em que se encontram. Neste último contexto, a vivência em situação de pobreza tem efeitos nocivos sobre o bem-estar destas no presente e no futuro. Estas desvantagens refletem-se num menor aproveitamento escolar e conseqüentemente em menores perspectivas de emprego, piores condições de saúde e habitação, assim como em dificuldades em manter uma vida social saudável (Santos, 2015).

As conseqüências da pobreza infantil são visíveis a curto prazo, mas também perduram a médio e longo prazo. As fracas condições de nutrição condicionam a saúde das crianças de meios mais desfavorecidos, não promovem o seu desenvolvimento e limitam o seu sucesso escolar. Com baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional, estas crianças serão adultos com dificuldades de inserção no mercado de trabalho e com uma cidadania comprometida (Bastos et al., 2010).

Os jovens que crescem em famílias empobrecidas tendem a começar a trabalhar mais cedo, a deixar de estudar mais cedo, a constituir família mais cedo e a ter filhos mais cedo e tendem a encontrar mais tarde a estabilidade remuneratória e de emprego (Lloyd, 2005 cit. por Alves, 2010).

Crescer na pobreza acarreta conseqüências para o presente e futuro das crianças e jovens, como a maior probabilidade de se manterem nesta situação ao longo das suas vidas (Begum, 2012; Roelen & Gassmann, 2008). Os efeitos negativos da pobreza que enfrentam durante a infância acumulam proporcionalmente, à medida que transitam para a idade adulta, aumentando também as possibilidades de se tornarem os pais empobrecidos do futuro (Alves, 2010).

É claro que, com os esforços e o apoio dos pais, algumas crianças que crescem na pobreza conseguem bons resultados. Assim, a pobreza na infância, embora aumente consideravelmente o risco, não conduz necessariamente a resultados pessimistas na idade adulta. Contudo, a pobreza aumenta sempre o *stress* das crianças e das famílias durante o seu crescimento e diminui a qualidade das suas vidas no presente (EAPN & Eurochild, 2013).

As crianças são vítimas inocentes da pobreza e sofrem de forma excessiva com os seus efeitos, sendo este sofrimento proporcional à sua falta de capacidade civil de influenciar a conceção das políticas globais dirigidas aos seus pais, comunidades e economias onde se inserem. A condição destas crianças não determina apenas o seu futuro, mas também o futuro dos seus países (Alves, 2010).

1.3.2. Políticas Públicas e Sociais na Redução da Pobreza Infantil

Erradicar a pobreza infantil diz respeito a todos e envolve todas as entidades a nível nacional, regional e local. Os políticos, aqueles que definem as medidas de política e todos os profissionais que trabalham nesta área, podem fazer a diferença no quotidiano (Department for Children, Schools and Families, 2010 cit. por Alves, 2010), pois significa custos monetários – através das transferências sociais que lhes estão subjacentes – e custos sociais – resultantes dos problemas que lhes estão associados. A existência de criança pobres traduz também um desaproveitamento de recursos e, em certa medida, um desinvestimento no potencial humano e, dessa forma, no futuro (Bastos et al., 2010).

O facto de haver uma grande percentagem de indivíduos, especialmente de crianças e jovens, persistentemente pobres no total da população identificada como pobre deve conduzir a um maior foco na definição de políticas que sejam verdadeiramente capazes de reverter esta situação de vulnerabilidade social (Santos, 2015).

Mayer (2010) refere que as políticas implementadas para a redução das consequências da pobreza nas crianças e jovens têm de visar também o combate das causas da pobreza dos pais. A combinação de estratégias que aumentam o nível de emprego dos pais, conjuntamente com transferências que aumentem o rendimento das famílias, são importantes para reduzir a pobreza (Duncan & Magnuson, 2011).

E, de facto, estudos recentes realizados a nível europeu permitiram concluir que as políticas mais eficazes para combater a pobreza infantil são aquelas que combinam medidas de reinserção no mercado de trabalho para os pais, com mecanismos de rendimento mínimo para as famílias e um acesso melhorado a serviços essenciais (tais como creches, educação, habitação e cuidados de saúde) (Alves, 2010).

Em Portugal, as transferências sociais têm um impacto importante na redução da taxa de risco de pobreza (Santos, 2015) apesar desse impacto parecer reduzido quando comparado com a média dos países da área do euro (Wemans et al., 2022).

No sistema de impostos e benefícios português identificam-se os três principais instrumentos de política que afetam as famílias com crianças e que visam apoiar os seus rendimentos: o Rendimento Social de Inserção (RSI) e o Abono de Família (AF), do lado das prestações sociais, e a Dedução Fiscal por Dependente (DFD), do lado dos impostos. Na ausência destes três instrumentos, a taxa de pobreza infantil aumentaria em 7,4 pontos percentuais, de 15,8% para 23,2%, e o hiato de pobreza

infantil alargar-se-ia em 3,8 pontos percentuais, de 3,9% para 7,8% (Wemans et al., 2022).

Quando considerados individualmente, observa-se que cada um dos instrumentos de política contribui de forma diferenciada para mitigar a pobreza infantil. O AF destaca-se como o instrumento que causaria um maior aumento, quer na taxa de pobreza infantil, quer no hiato da pobreza, se fosse eliminado. Já o RSI apresenta uma natureza residual em termos do seu custo orçamental e peso no Produto Interno Bruto (PIB), contribuindo para um baixo impacto na redução da incidência da pobreza infantil. Enquanto que a eliminação da DFD elevaria a taxa de pobreza infantil em 1,6 pontos percentuais. No entanto, enquanto prestação complementar aos rendimentos auferidos pelo agregado familiar, o RSI apresenta um melhor desempenho na redução do hiato da pobreza infantil: se esta prestação não existisse, a distância média para linha da pobreza alargar-se-ia 22%, aumentando assim a intensidade da pobreza (Wemans et al., 2022). Concluiu-se, assim, que o RSI é mais direcionado para reduzir o risco de pobreza extrema, no entanto, o rendimento mínimo de referência que lhe subjaz é claramente insuficiente para retirar as famílias da pobreza (Wemans et al., 2022).

Sendo que o bem-estar das crianças e jovens está intimamente relacionado com o nível de rendimento das suas famílias, as transferências sociais, concedidas pelo Estado às famílias, desempenham um papel importante na redução da pobreza infantil. A eficácia das transferências sociais na redução dos níveis de pobreza depende principalmente do nível de despesa pública destinado ao apoio às famílias, tanto ao nível de prestações pecuniárias como ao nível dos serviços como a educação e saúde (Santos, 2015).

Entende-se, então, que a combinação de transferências monetárias para as famílias, os programas sociais devidamente formulados e implementados, e o acesso a serviços de educação e de saúde de qualidade, podem ajudar a diminuir os efeitos negativos da pobreza na vida destas (Santos, 2015).

Concluindo, a pobreza afeta várias dimensões da vida das crianças e dos jovens, tornando-se necessárias políticas sociais transversais a vários sectores que se destinem a combater os mecanismos que tornam as crianças e jovens expostos a este problema. Sendo que a pobreza das crianças e dos jovens está, em grande medida, relacionada à condição de pobreza das suas famílias, quaisquer intervenções que se destinem a aliviar a pobreza das crianças e jovens terão de passar necessariamente pela melhoria das condições de vida dos seus agregados familiares. Intervenções

essas que deverão procurar conjugar medidas de apoio diretas ao rendimento das famílias, a criação de emprego e melhoria das condições de trabalho, assim como o aumento do investimento em serviços como a educação e saúde. Aliadas a estas políticas também são indispensáveis medidas específicas para este grupo etário, em áreas como a educação, saúde, habitação e participação social, promovendo a igualdade de oportunidades de todas as crianças e jovens para que estas possam desenvolver plenamente as suas potencialidades (Santos, 2015).

1.4. Estereótipos, Preconceitos e Discriminação

Os estereótipos, o preconceito e a discriminação são fenómenos presentes desde o surgimento dos primeiros agrupamentos humanos. Contudo, o seu estudo sistemático apenas se inicia na segunda década do século XX, quando, em 1922, os estereótipos são definidos por Walter Lippman (Lima & Pereira, 2004). Lippmann (1922) definiu o conceito de estereótipo, no seu livro *Public Opinion*, como a imagem típica que surge na mente quando se pensa num determinado grupo social. Assim, o estereótipo é visto como um esquema cognitivo utilizado na perceção social quando se processa informação sobre os outros (cit. por Meira, 2011).

Uma década depois, Katz e Braly criam as bases para o estudo empírico do tema, ao formularem um método de investigação que tem sido utilizado até à atualidade. Em meados da década de 50, Allport publica o livro *A natureza do preconceito*, no qual estão presentes os fundamentos teóricos iniciais para o estudo dos estereótipos, do preconceito e da discriminação (Lima & Pereira, 2004).

A palavra “estereótipo” tem origem nas palavras gregas *stereos* (sólido) e *typos* (marca, cunho). Ou seja, uma placa de impressão que produziria uma mesma imagem em cada impressão (Miranda, 1996).

Os estereótipos transformam diferenças menos claras entre os grupos (categorias) em algo mais nítido e criam disparidades onde, antes, não existiam. A questão coloca-se em termos da relação entre um conjunto de atributos (por exemplo, inteligência) que variam em termos de uma dimensão contínua e categorias de indivíduos. As categorias podem ser mais amplas (nacionalidades) ou mais restritas (profissões, classes e grupos). Já os atributos são, através da experiência, associados às categorias. Quando o conhecimento do indivíduo avaliado é reduzido, são-lhe atribuídas as características consideradas típicas da categoria (Miranda, 1996).

Os estereótipos são analisados na literatura, frequentemente, relacionados com um processo cognitivo designado por categorização. Mais concretamente, a

categorização é perspectivada como um componente fundamental da formação dos estereótipos (Miranda, 1996).

Apesar da sua definição incluir funções cognitivas e de valor, o estereótipo não é, propriamente, uma categoria, mas sim, uma imagem que existe, frequentemente, como uma marca fixa de uma categoria (Miranda, 1996).

A principal função cognitiva dos estereótipos é de sistematizar e simplificar informação social de forma a dar sentido a um mundo que, de outra forma, seria demasiado complexo e caótico (Miranda, 1996).

Assim, pode-se definir estereótipo social como crença coletivamente compartilhada acerca de algum atributo, característica ou traço psicológico, moral ou físico atribuído extensivamente a um grupo de indivíduos, formado mediante a aplicação de um ou mais critérios, como, por exemplo, idade, sexo, inteligência, moralidade, profissão, estado civil, escolaridade, formação política e filiação religiosa (Krüger, 2004).

Além disso, estereótipos sociais influenciam condutas e comportamentos nas interações sociais, quando os indivíduos são enquadrados por essas crenças. Essa influência ocorre através de diversos intervenientes, sendo a percepção social a primeira, mas que se articula à memória, pensamento, motivação e tomada de decisão. Ao nível da percepção social, ocorre inicialmente a categorização, que é a aplicação de nomes ou expressões a experiências decorrentes da estimulação social (Krüger, 2004).

Quando estiverem associados a sentimentos, estereótipos sociais passam a constituir estruturas psicológicas de maior complexidade, caracterizadas como atitudes e preconceitos sociais. Essa complexidade deriva precisamente da presença de sentimentos (positivos ou negativos) em relação a um objeto social que, na situação considerada, é um grupo humano. Assim, a articulação entre estereótipos sociais (favoráveis ou desfavoráveis) e sentimentos (de aceitação ou rejeição) dos grupos humanos constrói, na ocorrência combinada de crenças e sentimentos positivos, atitudes sociais; contudo, se estes mesmos, pelo contrário, forem negativos, ter-se-á como efeito um preconceito social (Krüger, 2004).

O efeito imediato de preconceitos sociais é a discriminação que, essencialmente, é um tratamento injusto, mais especificamente, uma forma de relacionamento, avaliação e atendimento comparativamente desigual e desfavorável, direcionado a um grupo/indivíduo, precisamente porque são alvo de preconceitos sociais. Esse tratamento pode assumir formatos diversos, dependendo da situação

(Krüger, 2004).

Resumindo, enquanto “estereótipo” diz respeito à representação mental, “preconceito” refere-se à atitude (subjéctiva, positiva ou negativa) que um sujeito tem relativamente a um grupo e aos seus membros. Essa atitude, cria e/ou mantém relações hierárquicas entre indivíduos de diferentes grupos sociais. O conceito de discriminação apresenta uma conotação negativa e significa o comportamento que um indivíduo tem que, cria, mantém ou reforça distinções entre membros de determinado grupo sobre membros de outro grupo (Dovidio et al., 2010 cit. por Meira, 2011).

1.4.1. Consequências da Discriminação nas Crianças e Jovens

A criança é influenciada individualmente por uma complexa rede de forças, incluindo os pais, os prestadores de cuidados, os professores e os colegas, juntamente com forças sociais e sistémicas mais amplas. Os desequilíbrios históricos e enraizados do poder socioeconómico transmitem a desigualdade sistémica aos preconceitos individuais. A identidade social ou a identidade de grupo explica os conflitos, o favoritismo de um grupo e a discriminação de outro grupo (Chakraborty, 2017).

A infância é uma altura fulcral para desenvolver crenças e identidade ao longo da vida. Os nossos preconceitos individuais e o nosso papel na sociedade resultam das experiências quotidianas, das conversas e comportamentos com as pessoas que cuidam de nós, das histórias a que estamos expostos e das interações entre pares. As atitudes parentais e preferências discriminatórias também podem ser transmitidas às gerações mais jovens (UNICEF, 2022).

A discriminação e a exclusão aprofundam a privação e a pobreza entre gerações. A discriminação empurra as crianças dos grupos discriminados para a desigualdade através de um acesso limitado a serviços essenciais ou de qualidade inferior. Como resultado, as crianças discriminadas sofrem frequentemente de piores resultados no que diz respeito à saúde, à nutrição e à aprendizagem. Além disso, apresentam maior probabilidade de encarceramento, maior fertilidade entre as raparigas adolescentes e menores taxas de emprego e rendimentos na idade adulta. Ficam atrás dos seus pares, aumentando ainda mais as desigualdades (UNICEF, 2022).

A discriminação e o racismo são frequentemente reconhecidos como formas de violência e fatores de *stress* tóxicos que estão na base das disparidades em matéria de saúde. Também limitam a capacidade dos pais e das comunidades de prestar

apoio que promova a resiliência e o desenvolvimento da criança. A exposição à discriminação racial é uma fonte crônica de trauma na vida de muitas crianças de cor que influencia negativamente os resultados mentais e físicos, bem como o apoio e o funcionamento dos pais e da comunidade (Sanders-Phillips, 2009 cit. por UNICEF, 2022). Vários estudos concluíram que a discriminação na infância pode levar a uma série de impactos negativos na saúde (UNICEF, 2022).

A experiência de enfrentar a discriminação pode ser altamente *stressante*. Enfrentar diariamente a discriminação durante a adolescência, quer seja a negação de acesso a serviços, quer seja o *bullying* ou a agressão, por exemplo, tem demonstrado aumentar os níveis de cortisol - a principal hormona de *stress* do corpo, que pode levar a outros problemas de saúde, incluindo fadiga, dores de cabeça, ansiedade ou depressão, e aumento da pressão arterial (Huynh et al., 2016).

Estes efeitos persistentes na saúde mental podem ter ramificações a longo prazo. A acumulação de *stress* ao longo do tempo pode ter um impacto agregado na saúde mental. A interiorização de estereótipos negativos contribui para maus resultados escolares e lacunas no sucesso escolar (Ganley et al., 2013; Spencer et al., 2016).

1.4.2. Papel da Escola na Normalização das Diferenças Como Ato Preventivo da Discriminação

O preconceito enquanto consequência da desigualdade, ligado principalmente aos fatores psicológicos e sociais, permeia as relações de poder em vigor na sociedade atual. Pode-se abordar o preconceito como algo que surge ainda na infância, no ambiente familiar da criança ou na convivência com outras crianças pertencentes a grupos distintos, já na sua fase escolar esse comportamento realiza-se através da observação, imitação de modelos e da reprodução de comportamentos hostis e agressivos (Jácome, 2021).

Costa (2008, p. 144) indica que “as principais fontes de estilos de comportamento agressivo na sociedade moderna são a agressão modelada e reforçada pela família, e pela subcultura na qual vive o sujeito (...)” (cit. por Jácome, 2021). Deste modo, entende-se o preconceito como algo que não é inato, mas que se manifesta a partir da inserção dos sujeitos na sociedade, principalmente na infância onde as crianças tendem a imitar comportamentos e reproduzir práticas.

Nesse sentido, a escola surge como uma instituição social onde grande parte das interações sociais acontecem, seja na infância, adolescência, como também na

vida adulta. Como um lugar de formação de sujeitos e de construção de conhecimento e identidades, a escola está sujeita à influência do preconceito de forma exacerbada (Jácome, 2021).

Pela sua constituição, a escola é o lócus da diversidade, logo, é uma das instituições responsáveis pela socialização de valores pertinentes ao reconhecimento e respeito às diferenças dentro de uma sociedade. Em simultâneo, reproduz juízos, crenças, estereótipos e significados que estabelecem e refletem padrões de normalidade e, por conseguinte, estabelece critérios de exclusão das relações sociais (Cordeiro & Buendgens, 2012). Aquino (1998) afirma que a escola sempre foi considerada uma instituição de seleção e diferenciação social, assim sendo não se pode negar a seletividade que está presente na prática institucional escolar e, por vezes, de caráter elitista. A vivência do preconceito pode ser observada pelos movimentos de exclusão (cit. por Cordeiro & Buendgens, 2012).

Dessa forma, a tarefa (im)posta à escola de formar "todos os sujeitos" acarreta para o seu interior e para todos aqueles que ali convivem o desafio de lidar com a diversidade (Cordeiro & Buendgens, 2012). Salles e Silva (2008, p. 150), ao discutirem as relações entre diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar, apontam que:

Nas escolas, os adolescentes e jovens interagem com outros, adolescentes e jovens, que são diferentes deles ou de seu grupo de referência em função, entre outros aspetos, da cor, da sexualidade, da nacionalidade, do corpo, da classe socioeconómica. No espaço escolar essa interação com o diferente, quando não é problematizada, dá-se por meio de relações interpessoais pautadas por conflitos, confrontos e violência.

A escola, mais do que uma instituição de ensino, é um lugar de formação de cidadãos. Contudo, ela infelizmente tende a reproduzir o retrato da sociedade e, por norma, lida mal com as diferenças e tem tendência a silenciá-las e neutralizá-las. Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no quotidiano escolar e precisam de ser problematizados, desvelados, desnaturalizados; caso contrário, a escola estará a contribuir para a reprodução de padrões de conduta que reforçam a discriminação em curso na sociedade (Sacavino et al., 2012 cit. por Barboza, 2021).

Neste sentido, torna-se fundamental para proposição de alternativas mais

inclusivas e democráticas de convivência escolar "compreender e refletir sobre as formas de construção das identidades, das diferenças e preconceitos, e como esses elementos estão presentes nas relações quotidianas na escola" (Salles & Silva, 2008, p. 164).

Contudo, há, frequentemente, uma valorização excessiva na dimensão cognitiva e intelectual dos processos de construção de conhecimento nas escolas e o papel das dimensões afetiva e motivacional acaba por ser considerado como aspeto secundário aos objetivos da instituição escolar (Branco, 2018 cit. por Paula & Branco, 2022).

Inconsistência, contradição e paradoxo constituem a condição humana, e há muito que escapa a nossa intencionalidade e consciência. Por isso, é essencial que a dimensão afetiva, que inclui sentimentos, crenças, valores e preconceitos, seja analisada com atenção, especialmente se a meta é gerar transformações na direção da inclusão da diversidade e da desconstrução de preconceitos. Porém, se o objetivo é promover, a longo prazo, o respeito entre colegas, o melhor caminho será sempre o diálogo (Branco, 2018 cit. por Paula & Branco, 2022).

Além disso, considera-se que a interligação entre família-escola-sociedade é essencial no desenvolvimento de uma realidade mais democrática e igualitária, e é indispensável que esta ligação seja constantemente reforçada. A educação para a aceitação e tolerância deve começar logo na primeira infância e a escola não pode alienar-se do seu dever na formação de jovens cidadãos comprometidos com um mundo mais justo (Barboza, 2021).

Dessa forma, numa educação emancipadora é necessário recorrer a práticas pedagógicas para a desconstrução do preconceito e a valorização do indivíduo como ser inacabado, reflexivo, crítico e autónomo. No entanto, desconstruir um preconceito não é um processo fácil. A desconstrução de algo pré-concebido requer uma busca complexa do conhecimento sobre determinado objeto, porém só conhecer e ter a experiência não elimina, de facto, as ideias ou opiniões preconceituosas de algo ou alguém, para isso é preciso, além de conhecer, entender e respeitar tais conceitos, mudar tais ideias (Jácome, 2021).

Assim, transformações que envolvam mudanças em termos de crenças e valores culturalmente enraizados exigem um trabalho cuidadoso a nível da dimensão socioafetiva de toda uma comunidade escolar e, para isso, é necessário investigar e construir conhecimentos sobre os processos capazes de mobilizar mudanças profundas nos valores, preconceitos e posicionamentos das pessoas (Paula & Branco,

2022).

Complementando a ideia anterior, acredita-se ser necessário investigar amplamente o tema da desconstrução de preconceitos e da promoção do respeito na escola, visto que essas pesquisas poderão contribuir para a identificação dos processos psicológicos envolvidos, bem como para a criação de estratégias e práticas sociais que promovam a inclusão e a democracia na nossa sociedade (Paula & Branco, 2022).

Com isto, importa reconhecer que o papel da escola na educação de indivíduos vai muito além do que apenas ensinar conteúdos. O ambiente escolar precisa refletir os problemas atuais da sociedade e incentivar o pensamento crítico dos seus alunos para alimentar o desejo de mudar o mundo sendo a mudança (Barboza, 2021).

1.4.3. Idadismo

Nas interações quotidianas com os outros, tendemos, quase automaticamente, a categorizar as pessoas em função de três atributos principais: o género, a cor da pele e a idade. Conscientemente ou não, estes atributos, ou melhor, a representação que temos deles, influencia a nossa interação com os outros (Coelho, 2013).

A idade é uma das primeiras coisas que percebemos nos outros. Quando esta é usada para categorizar e dividir as pessoas de maneira a causar prejuízos, desvantagens e injustiças, e para arruinar a solidariedade entre as gerações, presencia-se o idadismo (Organização Pan-Americana da Saúde [OPAS], 2021).

Apesar da atenção prestada às problemáticas do estereótipo, preconceito e discriminação, emergentes do sexismo e do racismo, pelas Ciências Sociais, as associadas ao idadismo (definido por Butler, em 1969, como a estereotipização e a discriminação sistemática de pessoas porque são velhas) têm sido relativamente negligenciadas. Contudo, na última década, têm-se verificado avanços nesta complexa área de investigação e intervenção e, assim, na sua concetualização (Coelho, 2013).

De facto, atualmente, o idadismo refere-se a estereótipos (como pensamos), preconceitos (como nos sentimos) e discriminação (como agimos) direcionados às pessoas com base na idade delas (OPAS, 2021).

Nesta definição, o idadismo é entendido como referente a qualquer faixa etária: não só acontece das gerações mais novas em relação às mais velhas, como foi outrora considerado, mas também das gerações mais velhas em relação às mais novas (Coelho, 2013).

Palmore (1999) indica que o idadismo abrange crenças e atitudes negativas

que podem converter-se em comportamentos discriminatórios no futuro (Vieira, 2013). Essas crenças associam os idosos a características desvalorizadas como a sensibilidade, a doença, a falta de poder e a deterioração (Macnicol, 2006 cit. por Vieira, 2013). As dirigidas às crianças e jovens baseiam-se na sua imaturidade, desconhecimento e falta de experiência (Coelho, 2013). Por outras palavras, o preconceito incide sobre os indivíduos que, supostamente, apresentam uma série de características socialmente depreciadas (Vieira, 2013).

O idadismo pode ser institucional, interpessoal ou contra si próprio. O idadismo institucional refere-se às leis, regras, normas sociais, políticas e práticas institucionais que restringem injustamente as oportunidades e prejudicam sistematicamente indivíduos em função da idade deles. O idadismo interpessoal surge em interações entre dois ou mais indivíduos, enquanto o direcionado contra si próprio ocorre quando o idadismo é internalizado pela pessoa e usado contra ela mesma (OPAS, 2021).

O idadismo começa na infância e é reforçado com o tempo. Desde a mais tenra idade, as crianças captam mensagens subentendidas, emitidas pelas pessoas do seu círculo, sobre os estereótipos e preconceitos da sua cultura, mensagens essas que são assimiladas rapidamente. Posteriormente, as pessoas usam esses estereótipos para fazer inferências e orientar os seus sentimentos e comportamentos em direção a pessoas de diferentes idades e a si próprias (OPAS, 2021).

O idadismo, muitas vezes, é cruzado e interage com outras formas de estereótipos, preconceitos e discriminações, incluindo o capacitismo, o sexismo e o racismo. Os preconceitos múltiplos somados agravam os efeitos do idadismo sobre a saúde e o bem-estar dos indivíduos (OPAS, 2021).

Relativamente aos determinantes do idadismo, existem fatores que aumentam o risco de incorrer idadismo contra as pessoas idosas, nomeadamente, ser jovem, do sexo masculino, ansioso em relação à morte e ter menor grau de instrução (OPAS, 2021).

Do mesmo modo, existem fatores que reduzem o risco de incorrer idadismo, tanto contra pessoas jovens como idosas, cujos estão relacionados a determinados traços de personalidade e a maior contacto intergeracional (OPAS, 2021).

Já os fatores que aumentam o risco de as pessoas serem vítimas de idadismo são: ter mais idade, ser dependente de cuidados, ter uma expectativa de vida saudável menor no país, e trabalhar em certas profissões ou em determinados setores ocupacionais, como no setor de alta tecnologia ou hoteleiro. Um fator que aumenta o risco de ser alvo de idadismo contra jovens é ser do sexo feminino (OPAS, 2021).

O idadismo prejudica a saúde e o bem-estar dos indivíduos e é uma grande barreira para que sejam sancionadas políticas eficazes e adotadas medidas que promovam o envelhecimento saudável, conforme reconhecem os Estados Membros da Organização Mundial da Saúde (OMS) na Estratégia e Plano de Ação Global sobre envelhecimento e saúde, e na Década do Envelhecimento Saudável: 2021–2030. Assim, torna-se imprescindível criar/adotar estratégias que permitam reduzir/combater o idadismo (OPAS, 2021).

1.4.3.1. Importância das Estratégias de Combate aos Preconceitos e Estereótipos Idadistas.

O idadismo tem consequências graves e profundas para a saúde, bem-estar e direitos humanos da população. Para as pessoas idosas, o idadismo está associado a uma menor expectativa de vida, pior saúde física e mental, a uma recuperação mais lenta de incapacidade e ao declínio cognitivo. O idadismo piora a qualidade de vida das pessoas idosas, aumenta o seu isolamento social e a sua solidão (ambos os fatores estão associados a graves problemas de saúde), restringe a sua capacidade de expressar a sua sexualidade e pode aumentar o risco de violência e abuso contra as pessoas idosas. O idadismo também contribui para a pobreza e a insegurança financeira destes indivíduos. No caso dos mais jovens, o idadismo pode reduzir o seu compromisso com a escola/local de trabalho. Além disso, estimativas recentes indicam que o idadismo apresenta custos elevadíssimos à sociedade (OPAS, 2021).

Neste sentido emerge a necessidade de intervir através de estratégias que visem a redução do idadismo. Existem três estratégias que funcionam neste sentido: política e lei, atividades educativas e intervenções de contacto intergeracional (OPAS, 2021).

As políticas e leis podem ser usadas para reduzir o idadismo em relação a qualquer faixa etária. Podem incluir, por exemplo, políticas e legislação que abordem a discriminação e a desigualdade por idade, bem como leis de direitos humanos. O fortalecimento dessas políticas e leis pode ser conseguido através da adoção de novos instrumentos nos níveis local, nacional ou internacional, e da modificação dos instrumentos existentes que contribuem para a discriminação por idade. Essa estratégia requer mecanismos de imposição e órgãos de monitorização nos níveis nacional e internacional para assegurar a implementação efetiva das políticas e leis que abordem a discriminação, a desigualdade e os direitos humanos (OPAS, 2021).

Existem também recomendações de ação que visam a redução do idadismo

cujas implicam o compromisso político, participação de diferentes setores e atores, e adaptações específicas para os diferentes contextos, tais como: investir em estratégias com base científica para prevenir e combater o idadismo; melhorar os dados e as pesquisas para compreender melhor o idadismo e como reduzi-lo, e construir um movimento para mudar o discurso em torno da idade e do envelhecimento (OPAS, 2021).

Quanto às intervenções educacionais para reduzir o idadismo, estas devem ser incluídas em todos os níveis e tipos de formação, do primário à universidade, e em contextos educacionais formais e informais. As atividades educacionais ajudam a melhorar a empatia, a dissipar conceitos erróneos sobre diferentes faixas etárias e a reduzir o preconceito e a discriminação ao fornecerem informações corretas e exemplos que combatem os estereótipos (OPAS, 2021).

Também se deve investir em intervenções de contacto intergeracional que promovam a interação entre pessoas de diferentes gerações. Tal contacto pode reduzir o preconceito entre grupos e os estereótipos. As intervenções de contacto intergeracional estão entre as mais eficazes para reduzir o preconceito contra as pessoas idosas e também se mostram promissoras na redução do preconceito contra os jovens (OPAS, 2021).

A intervenção no sentido da transformação dos estereótipos e preconceitos, para ser eficaz, deverá tocar o nível social e político: a alteração de atitudes idadistas passa, antes de mais, por uma mudança ideológica de grande espectro (Marques, 2011 cit. por Coelho, 2013). Outra dimensão é a das organizações em áreas como, por exemplo, a educação, a saúde, o trabalho e a segurança social, assumindo, aqui, especial importância a formação e conscientização dos técnicos para o desenvolvimento de intervenções anti-idadistas. Por último, há que apostar na transformação das representações que os indivíduos têm acerca dos vários grupos de idade e na mudança de práticas ao nível das interações quotidianas. É necessário assumir que qualquer organização e qualquer indivíduo pode ser agente de exclusão, a fim de ser possível a transformação em agentes de integração (Coelho, 2013).

1.4.3.2. As Relações Intergeracionais como Estratégia de Combate ao Idadismo.

Atualmente, as pessoas, vivem mais tempo e com maior qualidade de vida; pela primeira vez na história da humanidade coexistem no mesmo espaço temporal cinco a seis gerações (crianças, jovens, adultos jovens, adultos de meia-idade, adultos

idosos, adultos de idade muito avançada). Porém, esta coexistência não se traduz num maior contacto e diálogo entre pessoas de diferentes gerações, pelo contrário, as gerações estão cada vez mais separadas. São diversas as razões que levam a essa separação: as mudanças da estrutura familiar; as mudanças dos papéis sociais e de género; as mudanças na economia e no trabalho; o avanço tecnológico; as políticas e respostas sociais direcionadas a grupos-alvo; a educação formal e não formal que utiliza como critério de frequência a idade; entre outras. Estes fatores dificultam a organização de espaços físicos, compartilhados e propícios à interação e solidariedade entre as gerações mais novas e as gerações mais velhas. Uma das principais consequências da separação e falta de contacto entre indivíduos de diferentes gerações é a impossibilidade de construir um conhecimento mútuo e pessoal assente sobre a experiência e saberes geracionais (Villas-Boas et al., 2017).

Visto que todo o ser humano necessita de produzir conhecimento sobre o que o rodeia, a fim de interpretar os sinais e situações do quotidiano, sabe-se que, na ausência de uma elaboração pessoal deste conhecimento, os indivíduos armazenam cognitivamente a representação que a sociedade tem das diferentes gerações (Villas-Boas et al., 2017).

Deste modo, os estereótipos são, simultaneamente, causa e efeito da separação das gerações, originando um sistema cíclico que é urgente quebrar, nas sociedades contemporâneas cada vez mais envelhecidas. Para tal, torna-se necessário oferecer oportunidades de contacto e de solidariedade intergeracional para que os indivíduos, de uma mesma e determinada geração, alterem e mudem sentimentos, crenças e comportamentos em relação às outras gerações, e se ajudem, cuidem e aprendam mutuamente no contexto familiar ou noutros contextos (Ramos, 2005, 2008, 2013; Teater, 2016).

Existem novas estratégias de combate ao idadismo a ser desenvolvidas, como é o caso da intergeracionalidade, que visam a inclusão da pessoa idosa na sociedade atual. O conhecimento e as interações entre as diferentes gerações são essencialmente importantes para promover atitudes positivas sobre o outro. Assim, ações que integram idosos, adultos, jovens, adolescentes e crianças, tornam-se necessárias para que ocorra a desestruturação de estereótipos e preconceitos relacionados à idade (Tarallo et al., 2017).

As relações intergeracionais definem-se enquanto vínculos que se estabelecem entre duas ou mais pessoas com idades distintas, possibilitando o cruzamento de experiências e contribuindo para a harmonização dentro da diversificação. Ambas as

gerações podem obter benefícios a partir da percepção sobre a necessidade da interação e pela troca das suas singularidades no modo de ser, sentir, pensar e querer (Silva et al., 2015).

As relações intergeracionais apresentam como principais objetivos a promoção da inclusão e valorização das pessoas idosas, pois permite o compartilhamento de conhecimentos e valores humanos, e incentiva os mais jovens a ter um olhar diferente sobre os mais velhos, fomentando a aprendizagem por meio da educação informal (Sequeira, 2014 cit. por Aguiar et al., 2019). Carmo (2017) acrescenta que é uma prática que permite manter as gerações mais próximas a partir de perspectivas diferentes de cada público-alvo. Ressalta que deveria ser uma ação incluída nos sistemas de ensino para o desenvolvimento da prática de aprendizagem intergeracional (Aguiar et al., 2019).

A intergeracionalidade pode, efetivamente, constituir uma estratégia de combate ao idadismo (Coelho, 2013).

A intergeracionalidade é um meio/estratégia/oportunidade de criação de espaços de encontro colaborativo e de promoção de rede social efetiva, sobretudo quando vivemos num tempo de focalização de medidas e programas de política social que potenciam a criação de comunidades formadas por grupos de população vulneráveis a qualquer risco (Coelho, 2013).

Os laços com as crianças e jovens representam, para os mais velhos, a possibilidade de aprender e de desenvolver generatividade – sinteticamente, é a capacidade de cuidar das gerações mais novas – com benefícios ao nível do bem-estar psicológico e espiritual (Coelho, 2013).

O tempo e a continuidade do encontro é uma dimensão importante nas dinâmicas intergeracionais, para que haja oportunidade de criar relações efetivas e afetivas (Coelho, 2013).

Nesta base, considera-se que a educação intergeracional, implementada quer através de Programas Intergeracionais, quer enquanto método pedagógico na educação formal e não formal, constitui-se como o foco a adotar para a redução de estereótipos e atitudes negativas de umas gerações em relação às outras. E entende-se a educação intergeracional como um processo pedagógico que cria oportunidades para o debate e a reflexão das diferentes gerações, numa dinâmica de participação, cooperação, interação, partilha e de diálogo desenvolvido numa relação igualitária, de tolerância, de enriquecimento e de respeito mútuo. A educação intergeracional apela ao que as diferentes gerações têm em comum, sem desconsiderar as diferenças e

particularidades, e usa, como principal ferramenta, os sentimentos, as emoções, as interpretações e as experiências das pessoas que participam no processo (Villas-Boas et al., 2017).

Portanto, defende-se que para a educação intergeracional ser bem sucedida na redução dos estereótipos e das atitudes negativas entre as diferentes gerações, da população submetida ao processo, tem de se iniciar com a identificação e consciencialização dos estereótipos e atitudes negativas das pessoas (cultura local), e de assentar na desconstrução dos mesmos (Villas-Boas et al., 2017).

2. Enquadramento do Contexto

Antes de proceder ao enquadramento e descrição do Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal, local onde foi realizado o estágio, torna-se pertinente fazer uma contextualização histórica e um enquadramento relativamente à EAPN Europa e à EAPN Portugal.

2.1. Contextualização Histórica da EAPN Portugal

A criação de uma Rede Europeia Anti-Pobreza (European Anti Poverty Network) surge com a preocupação da Comissão Europeia (Direção-Geral dos Assuntos Sociais) perante o aumento dos fenómenos da pobreza e da exclusão social na Europa. “Em 1985 viviam nos doze países da Comunidade cerca de 44 milhões de pessoas abaixo do nível considerado como limiar da pobreza, número que em 1990 passou para 53 milhões” (Relatório da Comissão) (EAPN, s.d.-a, secção “Contextualização”).

Neste contexto, esta Instituição solicitou às ONGs de Solidariedade Social, que se organizassem e constituíssem um grupo de pressão, de modo a imprimirem uma maior eficácia nas ações destinadas ao combate à pobreza e à exclusão social. Este apelo, concretiza-se com a organização de um Colóquio, por parte da Comissão Europeia e da Economic and Social Community Action Programme (ESCAP), em junho de 1989, do qual resulta um grupo de “pilotage” designado de “Grupo de Trabalho Provisório”, encarregue de lançar o projeto de rede. A Assembleia Constituinte da EAPN teve lugar no ano seguinte, em Bruxelas, tendo estado representados os doze países da União, bem como algumas Organizações Europeias (como a FEANTSA, EMMAUS, a Cáritas, a ATD QUART MONDE, entre outras) (EAPN, s.d.-a).

A EAPN é a maior rede europeia de redes nacionais, regionais e locais de ONGs, bem como de Organizações Europeias ativas na luta contra a pobreza. Fundada em 1990, em Bruxelas, a EAPN está atualmente representada em 31 países, nomeadamente em Portugal (EAPN, s.d.-b).

Criada em 17 de dezembro de 1991, a EAPN Portugal é uma organização, reconhecida como Associação de Solidariedade Social, de âmbito nacional, obtendo, em 1995, o estatuto de Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD). A ação da EAPN Portugal, sediada no Porto, estende-se a todo o país através de 18 Núcleos Distritais e um Núcleo no Funchal, na Região Autónoma da Madeira (EAPN, s.d.-b).

Em 2010 foi-lhe atribuído, pela Assembleia da República, o Prémio Direitos Humanos. A decisão, unânime, foi tomada por um júri constituído no âmbito da Comissão de Assuntos Constitucionais, Direitos, Liberdades e Garantias (EAPN, s.d.-b).

2.2. Missão, Visão e Valores da EAPN Portugal

A EAPN Portugal tem como missão contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, em que todos sejam corresponsáveis na garantia do acesso dos cidadãos a uma vida digna, baseada no respeito pelos Direitos Humanos e no exercício pleno de uma cidadania informada, participada e inclusiva (EAPN, s.d.-c).

Como visão, e procurando ser coerente com o princípio fundamental da dignidade humana, almeja um mundo livre de pobreza e de exclusão social, sustentado nos seguintes valores: dignidade, justiça, solidariedade e igualdade. O valor “dignidade” executado através da defesa das condições de vida adequadas às necessidades e expectativas legítimas da população. O valor “justiça” é efetuado através da defesa dos direitos e deveres fundamentais das pessoas, consubstanciados nas condições materiais e culturais de vida. O valor “solidariedade” revê-se na atuação assente na partilha de fins e de meios de construção de uma sociedade mais justa. E o valor da “igualdade” é tomado como uma condição comum face aos direitos e aos deveres baseada na ausência de discriminação (EAPN, s.d.-c).

2.3. Áreas de intervenção da EAPN Portugal

A EAPN Portugal tem procurado ao longo deste tempo monitorizar a evolução do fenómeno da pobreza e exclusão social, quer ao nível nacional, quer ao nível europeu, procurando ter uma visão crítica e analítica sobre as suas causas e apresentando soluções e recomendações tendo em vista a sua resolução (EAPN, 2020).

Assim, as áreas de atuação da EAPN Portugal desdobram-se na informação, formação, investigação, apoio técnico, fortalecendo as instituições de terreno que procuram na EAPN Portugal uma referência de qualidade e inovação e um parceiro capaz de investir no conhecimento dos fenómenos sociais emergentes (EAPN, s.d.-d).

A Informação é uma das áreas de intervenção da EAPN Portugal que tem como principais objetivos: divulgar/disseminar informação e conhecimento que possibilite/facilite uma intervenção mais eficaz no terreno; facilitar o acesso à informação e contribuir para a construção de uma opinião pública favorável para com

os fenómenos da pobreza e da exclusão social, bem como sensibilizá-la para estes problemas; dar a conhecer projetos/ações/boas práticas desenvolvidas no âmbito da pobreza e exclusão social a nível nacional e europeu; dinamizar um circuito de informação através da edição de publicações, que permitam manter os nossos associados atualizados face às grandes questões de política e ação social (nacional e europeia), assim, como dar a conhecer programas e iniciativas que possam ser rentabilizadas; organização de espaços de troca/partilha de opiniões e informação por forma a encontrar soluções inovadoras para os problemas sociais, que podem tomar vários formatos, como sejam seminários, workshops, congressos, etc. (EAPN, s.d.-e).

Sendo a investigação outra das áreas de intervenção da EAPN Portugal, esta privilegia, desde a sua fundação, o estudo dos fenómenos da pobreza e da exclusão social, como forma de mapear os problemas e conseqüentemente contribuir para a sua resolução. Desta forma, na área de Investigação e Projetos, a EAPN Portugal dedica grande parte da sua atividade à análise aprofundada de temáticas relacionadas com a missão da organização, que se materializa na elaboração de pareceres e tomadas de posição pública, na dinamização de grupos de trabalho temáticos e transdisciplinares e no desenho e implementação de projetos de investigação-ação. Os projetos têm assim a dupla função de aprofundar conhecimentos sobre os fenómenos e moldar a intervenção e a experimentação social (EAPN, s.d.-f).

Outra área de atuação da EAPN Portugal é a Formação, pois considera que para a construção de uma sociedade mais participada e democrática, na qual a sociedade civil reivindique um papel ativo na definição das grandes linhas de atuação no domínio social, é necessário investir na capacitação dos seus agentes. Reconhece, todavia, que a evolução dos fenómenos de pobreza e exclusão social, e o tipo de intervenções nestes domínios carecem de constante atualização formativa. Por conseguinte, o reforço da qualificação dos agentes e atores que intervêm na luta contra a pobreza e a exclusão social é por isso um dos grandes objetivos estratégicos da intervenção da EAPN Portugal, no eixo específico da formação. Procura, assim, promover o reforço da sociedade civil na luta contra a pobreza e exclusão social, ou seja, promover a eficácia das suas ações e reforçar as suas capacidades de ação e iniciativa (EAPN, s.d.-g).

Além disso, pretende assumir-se como entidade formativa de referência na aquisição/reciclagem e/ou valorização de competências profissionais dos agentes de intervenção social. Neste sentido, é reconhecida pela Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT) como entidade formadora certificada nas seguintes

áreas de formação: Desenvolvimento Pessoal; Gestão e Administração; Enquadramento na Organização/Empresa e Trabalho Social e Orientação (EAPN, s.d.-g).

No âmbito do desenvolvimento da sua ação de promoção do trabalho em rede e do contributo para o combate à pobreza e exclusão social, a EAPN Portugal integra algumas estruturas locais com o objetivo de promover um conjunto de atividades de capacitação, reflexão e de intercâmbio de boas práticas de intervenção (EAPN, s.d.-h).

A articulação interinstitucional constitui uma importância estratégica no reforço do trabalho local em parceria, em prol do desenvolvimento social dos territórios e da luta contra a pobreza e exclusão social. Materializa-se na participação regular dos Núcleos Distritais da EAPN Portugal nas reuniões destas plataformas/iniciativas enquanto parceiros estratégicos-chave e na monitorização das ações desenvolvidas pelas mesmas e/ou na dinamização de eventuais ações (EAPN, s.d.-h).

2.4. Núcleos da EAPN Portugal

A territorialização da intervenção da EAPN Portugal permite um melhor conhecimento da realidade de cada distrito e trabalhar de uma forma sistemática a intervenção sistémica (em rede). Este modelo organizacional revela-se bastante eficaz na definição de linhas de ação próximas dos interesses e necessidades do tecido socioinstitucional local e das comunidades. O trabalho em rede com as instituições locais, públicas e privadas potencia uma intervenção holística, eficaz no combate aos problemas de pobreza e exclusão social. Este processo de territorialização iniciou-se desde a criação da EAPN Portugal, contando atualmente com 18 Núcleos Distritais e um Núcleo no Funchal, na Região Autónoma da Madeira (EAPN, s.d.-i).

2.4.1. Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal

O Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal iniciou a sua atividade em junho de 2005, com a finalidade de congregar um conjunto de instituições de solidariedade social do distrito, e desenvolver conjuntamente estratégias de intervenção social, com vista a erradicar/atenuar a pobreza e a exclusão social (EAPN, s.d.-i).

Quanto à sua localização geográfica, o Núcleo encontra-se localizado na Rua Dr. César Anjo, Lote 2, R/ch F – 3510-009, em Viseu (EAPN, s.d.-i).

Relativamente aos recursos humanos, o Núcleo é composto pela Mesa de Conselho Geral, a qual é representada por uma Presidente (Manuela Alberto) e dois Vice-Presidentes (Edgar Campos e Susana Fonseca). Além disso, existe um Técnico

Superior (Tiago Caio).

No que diz respeito à descrição do espaço físico, o Núcleo dispõe de três salas de trabalho, uma arrecadação (onde estão armazenados materiais) e uma casa de banho. Todas as divisões apresentam boas condições. Uma das salas de trabalho está preparada e organizada para que se possam realizar ações de formação. E em todas as salas de trabalho é possível encontrar, em exposição, diversos *posters* de campanhas/atividades realizadas, assim como folhetos informativos e de divulgação de atividades.

3. Prática do Estágio no Contexto

O estágio foi realizado no Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal, tendo sido iniciado no dia 15 de novembro de 2022 e terminado no dia 22 de maio de 2023, perfazendo um total de 600 horas (ver anexo A) como previsto no regulamento do Mestrado.

O mesmo foi orientado pela Professora Doutora Susana Fonseca, coorientado pela Professora Doutora Lia Araújo e supervisionado pelo Técnico Superior responsável pelo Núcleo, Dr. Tiago Caio.

A fim de guiar a prática do Estágio no contexto foi elaborado um plano de estágio, que sofreu alterações ao longo da sua implementação (ver anexo B).

3.1. Diagnóstico

Numa fase de pré-diagnóstico, foram realizadas diversas pesquisas em fontes primárias, fontes essas fidedignas, como o *site* oficial da EAPN (Portugal), que permitiram efetuar o enquadramento do contexto de estágio, através da sua caracterização, tal como é possível verificar no ponto supra (ver ponto 2).

A fase de diagnóstico tem como objetivo estabelecer um esquema de relacionamento entre problemas existentes num campo de intervenção, de forma a poder ser analisado, discutido, partilhado e melhorado com medidas adequadas (Pena, 2005).

Deste modo, ainda numa fase inicial de recolha de informação e de avaliação diagnóstica, alguns instrumentos e abordagens referentes à Metodologia de Planeamento de Projetos por Objetivo (MPPO) foram utilizados. A MPPO define-se como uma ferramenta de diagnóstico, planeamento, acompanhamento de implementação e avaliação de projetos realizados num determinado contexto (Pena, 2005). Também ainda se recorreu à elaboração da Análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats), a fim de se obter uma melhor caracterização do contexto.

A fase diagnóstica que decorreu já em contexto de estágio, no Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal, permitiu o levantamento de problemas existentes através da observação e de conversas informais (ver anexo B) com o Técnico Superior responsável pelo Núcleo, Dr. Tiago Caio. No entanto, e de forma a tornar mais completo o diagnóstico, houve a necessidade de se efetuar uma revisão da literatura que permitiu tomar conhecimento dos problemas atuais existentes na sociedade, no âmbito da pobreza e exclusão social, sem haver a necessidade de recorrer a outras

técnicas/instrumentos (p. ex. entrevistas) (ver anexo B e subponto 1.2.1. do “Enquadramento Teórico”). Contudo, parte desses problemas identificados inicialmente sofreram alterações, ao longo do desenvolvimento da intervenção e à medida que se foi adquirindo um maior conhecimento acerca da temática de intervenção, assim como após a implementação das atividades. Pelos motivos mencionados, os problemas iniciais foram substituídos por outros que se revelaram mais relevantes e significativos para a intervenção.

Consequentemente, foi elaborada a listagem de problemas (ver figura 1).

Figura 1

Listagem de Problemas

- Elevado risco de pobreza e exclusão social nas crianças e jovens
- Elevadas carências socioeconómicas nas famílias com crianças e jovens
- Elevada vulnerabilidade das famílias monoparentais e das famílias numerosas
- Baixos rendimentos dos agregados familiares
- Baixos níveis de educação dos membros do agregado familiar
- Existência de fenómenos de risco social
- Existência de preconceitos e estereótipos
- Existência de comportamentos aditivos sem substância
- Dificuldade de integração das crianças migrantes

A partir da Listagem de Problemas, foi elaborada a Árvore de Problemas (ver figura 2) que consiste numa representação esquemática de situações a melhorar no campo de intervenção, ou seja, é onde se estabelece relações de causalidade entre os problemas existentes, com o objetivo de se chegar aos problemas de raiz. Poderá ainda definir-se como uma ferramenta reducionista da realidade ao estabelecer relações de causa e efeito, sendo que deve haver consciência desse facto e que essas relações são na realidade sistémicas e complexas (Pena, 2005).

A leitura da Árvore de Problemas (de cima para baixo) efetua-se da seguinte forma: O elevado risco de pobreza e exclusão social nas crianças e jovens resulta das elevadas carências socioeconómicas nas famílias com crianças e jovens, e da existência de fenómenos de risco social. As elevadas carências socioeconómicas nas famílias com crianças e jovens resulta da elevada vulnerabilidade das famílias monoparentais e das famílias numerosas, dos baixos níveis de educação dos membros do agregado familiar e dos baixos rendimentos dos agregados familiares. A

existência de fenómenos de risco social resultam da existência de estereótipos e preconceitos, da existência de comportamentos aditivos sem substância e da dificuldade de integração das crianças migrantes.

Figura 2

Árvore de Problemas



Como último instrumento utilizado na fase de diagnóstico surge a análise SWOT (ver tabela 1), que traduzindo para português significa, Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças, é um instrumento que permite conhecer o “ambiente” em que se vai planear. As Forças e Fraquezas correspondem aos pontos positivos e negativos, no que toca à realidade interna, enquanto as Oportunidades e Ameaças referem-se ao ambiente externo. Desta forma, a análise SWOT, possibilita focar somente no que é necessário para se alcançar o sucesso (Instituto da Segurança Social, I.P., 2004).

Através da análise da matriz é possível verificar que o Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal é relevante na sua intervenção através dos seus eixos de atuação, principalmente pelo seu objetivo que é tão pertinente para os fenómenos sociais que afetam diariamente várias famílias portuguesas – a pobreza e a exclusão social.

Contudo, apresenta alguns entraves, internos – p. ex. equipa técnica reduzida - e externos – p. ex. situação económica nacional -, à sua intervenção que dificultam o alcance do seu objetivo – erradicação/atenuação da pobreza e exclusão social.

Tabela 1*Análise SWOT*

Forças	Fraquezas
Reconhecimento a nível nacional e internacional Eixos de intervenção (informação, formação, investigação e projetos) Foco na erradicação/atenuação da pobreza e exclusão social	Equipa técnica reduzida na EAPN Baixa adesão dos associados/instituições associadas
Oportunidades	Ameaças
Grande quantidade de parcerias Participação em projetos de entidades parceiras Organização de atividades com entidades parceiras	Elevado risco de pobreza e exclusão social nas crianças e jovens Efeitos pós-pandemia (Covid-19) a nível económico e social Situação económica nacional Elevadas carências socioeconómicas nas famílias com crianças e jovens Baixos níveis de educação dos membros do agregado familiar Baixos rendimentos dos agregados familiares Elevada vulnerabilidade das famílias monoparentais e das famílias numerosas Existência de fenómenos de risco social Existência de estereótipos e preconceitos Existência de comportamentos aditivos sem substância Dificuldade de integração das crianças migrantes

3.2. Planeamento

A fase de planeamento pretende estabelecer medidas para a resolução de problemas, subdividindo-as em ações, com orçamentação, definição de resultados e objetivos, com formas de verificação de impactos e limitados no tempo (Pena, 2005).

O recurso à análise estatística demonstrou que, quer no contexto europeu, quer em relação aos outros grupos etários da população portuguesa, as crianças e jovens apresentaram as maiores taxas de risco de pobreza e exclusão social (Santos, 2015).

A existência de uma grande percentagem de indivíduos, especialmente de crianças e jovens, persistentemente pobres no total da população identificada como pobre deve conduzir a um maior foco na definição de políticas que sejam verdadeiramente capazes de reverter esta situação de vulnerabilidade social. Tendo

em conta que a pobreza das crianças e dos jovens está em grande medida associada à condição de pobreza das suas famílias, quaisquer intervenções que se destinem a atenuar a pobreza das crianças e jovens terão de passar necessariamente pela melhoria das condições de vida dos seus agregados familiares (Santos, 2015) (ver ponto 1.3.2.).

Com isto, procurou-se definir alguns objetivos que atuem nos agregados familiares como é possível confirmar na Árvore de Objetivos (ver figura 3), assim como criar medidas que contribuam para alcançar o mesmo, tal como é possível verificar no Quadro de Medidas (ver tabela 2).

A Árvore de Objetivos caracteriza-se como uma espécie de “sombra”, simétrica à Árvore de Problemas, onde estão referidas as situações desejadas (Pena, 2005).

Figura 3

Árvore de Objetivos



O Quadro de Medidas (ver tabela 2) é um instrumento que se caracteriza como uma matriz de duas entradas, com os problemas terminais no topo e as respetivas soluções na coluna à esquerda, que permite encontrar medidas resolutivas dos problemas terminais da Árvore de Problemas (Pena, 2005).

Tabela 2

Quadro de Medidas

Problemas Medidas	Elevada vulnerabilidade das famílias monoparentais e das famílias numerosas	Baixos rendimentos dos agregados familiares	Baixos níveis de educação dos membros do agregado familiar	Existência de preconceitos e estereótipos	Existência de comportamentos aditivos sem substância	Dificuldade de integração das crianças migrantes
1. Elaboração de um guia de recursos no âmbito do combate à pobreza e exclusão social	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★			
2. Colaboração em atividades de sensibilização, desenvolvidas em escolas, no âmbito dos preconceitos e estereótipos				★ ★ ★		
3. Participação em projetos sociais, de entidades parceiras, no âmbito dos comportamentos aditivos sem substância e da integração de crianças migrantes					★ ★ ★	★ ★ ★
4. Realização de atividades em conjunto com entidades parceiras				★	★ ★ ★	★ ★ ★

Indicadores:

- ★ ★ ★ - Muito importante para a resolução do problema;
- ★ ★ - Importante para a resolução do problema;
- ★ - Contribuição para a resolução do problema.

3.3. Implementação

A fase de implementação pretende utilizar ferramentas que permitem acompanhar e avaliar de forma contínua a execução das atividades, a execução orçamental e o grau de alcance dos resultados/objetivos (Pena, 2005).

Deste modo, considera-se pertinente o recurso ao Diagrama de *Gantt* (ver tabela 3) para a fase de implementação do presente plano, pois é uma ferramenta que facilita a ordenação de um projeto. Põe em perspetiva, no tempo, as diferentes ações do projeto, ou seja, estabelece um cronograma de execução das medidas a implementar (Maders, 2001 cit. por Pena, 2005).

Tabela 3

Diagrama de Gantt

Medidas	2022/2023						
	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abr.	maio
1. Elaboração de um guia de recursos no âmbito do combate à pobreza e exclusão social							
1.1. Pesquisa da informação							
1.2. Organização e compilação da informação							
1.3. Avaliação do guia de recursos							
2. Colaboração em atividades de sensibilização, desenvolvidas em escolas, no âmbito dos preconceitos e estereótipos							
2.1. Planificação das atividades							
2.2. Avaliação das atividades							
3. Participação em projetos sociais, de entidades parceiras, no âmbito dos comportamentos aditivos sem substância e da integração de crianças migrantes							
3.1. Planificação das atividades							
3.2. Avaliação das atividades							
4. Realização de atividades em conjunto com entidades parceiras							
4.1. Articulação com as parcerias							
4.2. Preparação das atividades							
4.3. Avaliação das atividades							

3.3.1. Medida 1 - Elaboração de um Guia de Recursos no âmbito do combate à pobreza e exclusão social

Após o levantamento de problemas, com recurso à revisão de literatura (ver subponto 1.2.1 e anexo B), verificou-se a existência de problemáticas atuais na área da pobreza e da exclusão social de crianças e jovens, nomeadamente a “elevada vulnerabilidade das famílias monoparentais e das famílias numerosas”, os “baixos rendimentos dos agregados familiares” e os “baixos níveis de educação dos membros do agregado familiar”. Ora, uma vez que a pobreza das crianças e dos jovens está em grande medida associada à condição de pobreza das suas famílias, quaisquer

intervenções que se destinem a atenuar a pobreza das crianças e jovens terão de passar necessariamente pela melhoria das condições de vida dos seus agregados familiares (Santos, 2015). Neste sentido, foi criada a medida “Elaboração de um guia de recursos no âmbito do combate à pobreza e exclusão social”, a fim de, como o próprio nome da medida indica, se elaborar um guia de recursos no âmbito do combate à pobreza e exclusão social, destinado preferencialmente a famílias que se encontrem numa (ou mais) das condições mencionadas.

Foi, então, elaborado um Guia de Recursos (GR), denominado “Igualdade e Qualidade de Vida: Guia de Recursos de Combate à Pobreza e Exclusão Social” (ver anexo C) no qual se pretende exatamente isso, que, através de informação acessível, todas as famílias consigam ter as mesmas oportunidades de acesso a diversos serviços essenciais, seja a nível da educação, da saúde, de participação na sociedade, entre outros, e conseqüentemente uma vida com qualidade.

Deste modo, o GR apresenta o seguinte conjunto de recursos e apoios: apoios sociais; apoios à educação; apoios ao emprego e à formação profissional; apoios à saúde; apoios à alimentação; apoios à habitação e ao alojamento; apoios ao transporte; programas de voluntariado; redes de solidariedade e apoio; recursos para crianças e jovens com necessidades educativas especiais; programas de parentalidade; apoios à inclusão digital; recursos de proteção infantil; dicas de como poupar. Além disso, fornece informações sobre como solicitar ou recorrer estes apoios/recursos e onde encontrar ajuda e orientação adicional. No fim do GR, é ainda possível encontrar um espaço designado “As minhas anotações...” e “As minhas listas...” para que os leitores possam tirar as suas anotações, assim como organizar/planear as suas compras ou afazeres (caso pretendam a versão impressa).

Cabe acrescentar que foi cumprido o cronograma delineado para a elaboração do GR, considerando o Diagrama de *Gantt*. Contudo, o prazo previsto para a avaliação não foi cumprida, sendo necessário o mês de junho (de 2023) para esse efeito.

3.3.2. Medida 2 - Colaboração em atividades de sensibilização, desenvolvidas em escolas, no âmbito dos preconceitos e estereótipos

Ao longo do estágio foram desenvolvidas atividades à medida que era solicitada, pelas escolas do distrito, a colaboração do Núcleo na realização das mesmas. As atividades solicitadas inseriram-se na Campanha “Despir os Preconceitos, Vestir a Inclusão”:

Promovida pelos Núcleos Regionais do Centro da EAPN – Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal (Castelo Branco, Coimbra, Leiria, Guarda, Santarém e Viseu), em conjunto com os respetivos Conselhos Locais de Cidadãos, e tem como objetivo sensibilizar a comunidade em geral para a importância de não discriminação de pessoas com deficiência e incapacidades, pessoas idosas, pessoas desempregadas, migrantes e minorias étnicas, famílias em situação de pobreza e pessoas sem abrigo, ex-toxicodependentes e ex-reclusos (EAPN, 2021, secção “Campanhas”).

“A referida Campanha passa pela distribuição de materiais (saco, cartaz, postal, marcador de livro e crachá) e dinamização de atividades, alusivas aos referidos grupos, ainda sujeitos a preconceitos e estereótipos negativos (...)” (EAPN, 2021, secção “Campanhas”).

Assim, foram solicitadas, ao Núcleo, atividades acerca das temáticas dos estereótipos e preconceitos, e do idadismo. E, uma vez que o estágio foi realizado no âmbito do mestrado de Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, procurou-se desenvolver as atividades, de modo a serem adequadas, tendo em consideração a área do curso.

A revisão da literatura (ver subpontos 1.4.1., 1.4.2., 1.4.3.1. e 1.4.3.2.) evidencia que estas atividades, que intervêm no âmbito dos estereótipos e preconceitos, demonstram-se importantes sendo que contribuem para: a desconstrução/redução e consciencialização do preconceito; melhorar a empatia e promover a inclusão; promover a resiliência e o desenvolvimento das crianças; dissipar conceitos erróneos sobre diferentes faixas etárias; prevenir impactos negativos a nível da saúde, nutrição e aprendizagem. Além disso, permitiu perceber que é fundamental uma intervenção educativa, desde cedo, em contexto escolar e no âmbito da prevenção.

Por fim, as atividades desenvolvidas no âmbito desta medida contribuíram para a desconstrução de preconceitos e estereótipos.

3.3.2.1. Atividade “Desconstruir Preconceitos e Estereótipos”.

A atividade “Desconstruir preconceitos e estereótipos” foi implementada duas vezes no dia 31 de janeiro de 2023, na Escola Secundária Alves Martins (Viseu), com

duas turmas de 8.º ano (ver anexo D).

Em primeiro lugar implementou-se uma dinâmica de quebra-gelo com os alunos denominada “Desenhar o Monstro” que consistiu no desenho de um monstro através das coordenações que iam sendo dadas. Todos os alunos receberam as mesmas indicações e no fim todos apresentaram um monstro diferente. Assim, a dinâmica pretendeu, além de “quebrar o gelo”, mostrar que todos temos uma maneira própria de ver o mundo e que somos, da mesma forma, diferentes e iguais.

Na implementação da atividade propriamente dita começou-se por discutir, com a turma, os conceitos de “Preconceito” e de “Estereótipo”. Discutidos esses conceitos, avançou-se para a apresentação das 11 afirmações relacionadas com preconceitos e estereótipos (ver anexo E), uma de cada vez. Em cada uma das afirmações, enquanto eram apresentadas, questionou-se aos alunos se eram verdadeiras ou falsas. Assim que se obteve a resposta por parte da turma, seguiu-se para o diapositivo seguinte, no qual estava exposta a resposta (verdadeiro/falso) e uma breve justificação baseada em dados/factos fidedignos. Ainda nesta fase tentou-se procurar o debate, a partir da apresentação das justificações respetivas a cada uma das afirmações, a fim de se obter uma noção dos conhecimentos, por parte da turma, acerca das temáticas a serem abordadas.

Implementada a atividade, foram reproduzidos três vídeos alusivos a preconceitos e estereótipos. Após a reprodução de cada um dos vídeos, foi incentivado o debate acerca do que foi visualizado, a fim de perceber se os alunos captaram a mensagem que cada um dos vídeos tentou transmitir.

3.3.2.2. Atividade “Decifrar o Idadismo”.

A atividade “Decifrar o Idadismo” (ver anexo F) foi implementada duas vezes, uma no dia 8 de março de 2023, na Escola Secundária Emídio Navarro (Viseu) com alunos do 10.º ano do Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde e outra no dia 14 de fevereiro de 2023, na Escola Secundária de Viriato (Viseu) com alunos do Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde. Inicialmente a atividade seria implementada somente com a turma de 11.º ano, contudo os alunos do 12.º ano também demonstraram interesse em participar na atividade e, sendo que a atividade estava planeada para, mais ou menos, 30 alunos, não houve problema, pois ambas as turmas eram compostas por cerca de 15 alunos cada uma.

Iniciou-se a atividade questionando os alunos sobre o idadismo, se conheciam o termo, em que é que consiste, se alguma vez observaram/experienciaram casos de

idadismo, procurando criar uma partilha de conhecimentos acerca da temática.

De seguida, foi visualizado um vídeo alusivo à temática, no caso o *trailer* de um filme designado “The Intern” (O Estagiário). Visualizado o *trailer* do filme, questionou-se aos alunos se já conheciam o filme e seguiu-se para os comentários acerca do mesmo, a fim de levantar aspetos positivos e negativos, assim como identificar as premissas presentes no *trailer* (ver anexo G).

Posteriormente, iniciou-se a atividade propriamente dita, solicitando aos alunos que formassem grupos de quatro/cinco pessoas. Entregou-se aleatoriamente, a cada um dos grupos, uma folha que continha um pequeno texto no qual estava presente um comportamento idadista cujo elementos do grupo tinham de decifrar (ver anexo H).

À medida que cada um dos grupos ia lendo e decifrando, questionava-se aos restantes alunos se concordavam com a situação de idadismo decifrada pelos colegas do grupo. Decifradas e debatidas todas as situações, procurou-se criar outro momento de partilha, porém relativo a vivências com pessoas mais velhas (p.e. com avós) e os benefícios das mesmas.

3.3.2.3. Atividade “Estereótipos por Uma Linha”.

A atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (ver anexo I) foi implementada duas vezes no dia 28 de março de 2023, na Escola Secundária Alves Martins (Viseu) com alunos de duas turmas do 8.º ano. Esta atividade foi desenvolvida em conjunto com uma estagiária do Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal, também do mestrado de Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco.

Deu-se início à atividade solicitando aos participantes que se reunissem em grupos de três/quatro pessoas e distribuindo imagens representadas com vários estereótipos (de género, de beleza, cultural e étnico, religioso e socioeconómico). Pediu-se aos grupos que escrevessem uma história que representasse os estereótipos que estavam presentes nas imagens (ver anexo J). Posteriormente, cada grupo leu a história que escreveu e os restantes grupos tentavam descobrir qual o estereótipo que estava representado nessa história.

Além da ação propriamente dita, também foi reproduzido um vídeo sobre estereótipos que permitiu aos alunos refletir sobre nós, os outros e nós em relação com os outros, isto é, as nossas atitudes para com os outros, assim como o impacto da atitude dos outros em nós.

3.3.3. Medida 3 - Participação em projetos sociais, de entidades parceiras, no âmbito dos comportamentos aditivos sem substância e da integração de crianças migrantes

Numa fase inicial da prática do estágio no contexto surgiu a oportunidade de participar no projeto social “VISEU INCLUI+ - Equipa de Mediadores Municipais Interculturais”, no âmbito da integração de crianças estrangeiras. O projeto “VISEU INCLUI+” é uma parceria entre o Município de Viseu, a Cáritas Diocesana de Viseu e a Henriquina Associação Recreativa e Cultural, sendo cofinanciado pelo POISE (Programa Operacional Inclusão Social e Emprego), Portugal 2020 e União Europeia através do FSE (Fundo Social Europeu) (Jornal do Centro, 2023; Município de Viseu, 2022). Contudo, à medida que o tempo foi passando, percebeu-se que tal proposta já não seria viável, uma vez que o projeto ia terminar.

Numa fase final da prática do estágio no contexto também surgiu a oportunidade de participar num estudo piloto de um programa denominado “Qué Te Juegas (QTJ)”, no âmbito dos comportamentos aditivos sem substância. O programa QTJ atua na prevenção escolar do abuso de jogos de apostas/jogos de azar. A sua intervenção é de âmbito universal e destina-se a adolescentes de ambos os sexos. As dinâmicas e atividades desenvolvidas nas suas sessões, os conteúdos e a terminologia utilizada permitem a sua aplicação numa faixa etária que vai dos 14 aos 17 anos (e-drogas, s.d.). O programa já foi implementado em Espanha e neste momento encontra-se em fase de estudo piloto para ser implementado em Portugal.

Neste sentido, após a proposta de participação no estudo, decorreu no dia 27 de março de 2023, das 10h às 14h, nas instalações da Escola Superior de Educação de Viseu, uma formação subordinada ao tema "comportamentos aditivos sem substâncias: programa de prevenção QTJ?" (ver anexo K), orientada pelo Prof. Doutor Daniel Lloret, com o propósito de conhecer o programa e as suas sessões.

Após a formação, procuraram-se escolas do distrito onde fosse possível aplicar o estudo. Decidida a escola tentou-se efetuar o pedido de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar.

Entretanto, a 26 de abril de 2023, decorreu uma reunião, a fim de obter um ponto de situação, na qual se percebeu que sendo esses pedidos processos demorosos, já não iria ser possível aplicar o estudo durante o mês de maio, até porque seriam necessárias quatro sessões e apenas se podia implementar uma sessão por semana.

No entanto, não querendo desperdiçar a oportunidade de participar no estudo, tentou-se recorrer ao Professor Doutor Edgar Campos, uma vez que é dinamizador de um grupo de jovens em Viseu, porém as idades dos jovens não coincidiam com as idades para as quais o programa está destinado.

Deste modo, a participação no estudo ficou sem efeito.

3.4. Avaliação

3.4.1. Avaliação das Atividades Desenvolvidas no Âmbito dos Preconceitos e Estereótipos

A avaliação do projeto incidiu em grande parte na avaliação das ações/atividades implementadas nas escolas. Neste sentido, foi realizada uma avaliação externa, em que a avaliação foi efetuada pelos participantes. Esta foi registada em questionários de avaliação em dois momentos distintos – avaliação inicial e avaliação final. No final, a fim perceber se o objetivo geral das atividades implementadas foi alcançado, comparou-se os resultados de ambos os momentos, recorrendo à análise quantitativa e/ou qualitativa. Para tal, foi imprescindível haver questões comuns em ambos os momentos.

A avaliação inicial permitiu avaliar o conhecimento ou habilidades pré-existentes dos participantes antes de uma atividade, enquanto a avaliação final permitiu avaliar o progresso dos participantes após a atividade, assim como o desempenho da atividade, através do registo e partilha de aspetos positivos e negativos, opiniões pessoais e grau de satisfação.

Este último método de avaliação de processo possibilita a identificação de problemas/erros e de oportunidades de melhoria que podem ser efetuadas ao processo a fim de otimizar o seu desempenho e a sua eficácia. Também permite identificar aspetos positivos do processo que podem ser replicados noutras situações.

Além disso, recorreu-se à avaliação de processo através da avaliação da satisfação dos alunos. A avaliação de processo ocorre durante todo o desenvolvimento do processo ou atividade e avalia as suas estratégias de intervenção, a implementação e monitoriza a intervenção, em vez de, apenas, o resultado final (Martins, 2020). Pode-se, então, afirmar que a avaliação de processo deve ser contínua.

3.4.1.1. Avaliação da Atividade “Desconstruir Preconceitos e Estereótipos”.

A atividade “Desconstruir preconceitos e estereótipos” foi implementada duas vezes, no dia 31 de janeiro de 2023, na Escola Secundária Alves Martins, com duas turmas de 8.º ano. Os alunos de ambas as turmas foram avaliados em dois momentos distintos – no início (ver anexo L) e no final da atividade (ver anexo M). As seguintes conclusões foram possíveis alcançar através da análise qualitativa das fichas de avaliação diagnóstica e final.

Escola Secundária Alves Martins, Viseu | 8º ano | 1.ª Turma

A 1.ª turma de 8.º ano, com a qual foi desenvolvida a atividade, tinha 28 alunos dos quais 10 eram do género feminino, 16 do género masculino, um assinalou o seu género como “outro” e outro aluno preferiu não responder. As idades dos alunos são compreendidas entre os 12 e os 14 anos.

Avaliação de conhecimentos

Antes da atividade, 16 alunos, ou seja, mais de metade da turma, acreditavam que a afirmação “as mulheres representam a maior percentagem de pessoas com habilitações ao nível do ensino superior” era falsa. Contudo, após a implementação da atividade, e através da avaliação final, 28 alunos (a turma toda) responderam que são as mulheres que representam a maior percentagem de pessoas com habilitações ao nível do ensino superior.

Através da avaliação diagnóstica foi possível perceber que apenas nove alunos consideraram a afirmação “as pessoas de etnia cigana, residentes em Portugal, são maioritariamente de nacionalidade estrangeira” verdadeira. Isto é, mais de metade da turma (19 alunos) já tinham conhecimento de que as pessoas de etnia cigana, residentes em Portugal, são maioritariamente de nacionalidade portuguesa, o que foi possível apurar, no debate sobre a afirmação suprarreferida, no decorrer da atividade. No entanto, na avaliação final foi possível verificar que seis alunos continuavam a acreditar que as pessoas de etnia cigana, residentes em Portugal, são maioritariamente de nacionalidade estrangeira.

Quanto à afirmação “o processo de envelhecimento implica sempre a perda de capacidades cognitivas”, numa fase inicial, 16 alunos (mais de metade da turma) afirmaram ser verdadeira, porém na fase de avaliação final já 26 alunos consideravam que o processo de envelhecimento nem sempre implica a perda de capacidades

cognitivas e apenas dois alunos consideravam que o processo de envelhecimento nunca implica a perda de capacidades cognitivas.

Na avaliação diagnóstica, apenas quatro alunos acreditavam ser falsa a afirmação “os imigrantes contribuem economicamente para o nosso país”, ou seja, 24 alunos acreditavam na sua veracidade. Contudo, a avaliação final indica que, após a atividade, a turma toda (28 alunos) afirmava que os imigrantes contribuem economicamente para o nosso país.

Numa fase inicial sete alunos acreditavam que todas as pessoas com paralisia cerebral não têm capacidade de raciocínio, mas no final já só dois alunos é que acreditavam em tal facto enquanto os restantes 26 alunos afirmavam que algumas pessoas com paralisia cerebral têm capacidade de raciocínio.

Relativamente à afirmação “pessoas com excesso de peso têm direito a praticar desporto livremente”, inicialmente, quatro alunos responderam que era falsa. Na avaliação final, seis alunos indicaram que as pessoas com excesso de peso têm direito a praticar desporto livremente, apesar de não ser um direito fundamental de todos os cidadãos (uma das duas opções incorretas) e os restantes 22 alunos apontaram que as pessoas com excesso de peso têm direito a praticar desporto livremente, pois é um direito fundamental de todos os cidadãos (resposta correta). Nesta questão em particular, considera-se que alguns dos alunos que consideraram a primeira opção como correta possa ter sido devido à estrutura da ficha de avaliação final, pois a resposta correta passou para outra página, ficando separada das outras duas opções de resposta, o que poderá ter induzido em erros os alunos ou também poderá ter sido apenas por distração da parte dos mesmos. Este facto considera-se possível uma vez que, dos 22 alunos que acertaram na resposta, 12 primordialmente colocaram a mesma resposta que os seis alunos anteriormente mencionados, mas rasuraram essa resposta e colocaram a correta ao perceber que estava na próxima folha. Tal facto permitiu concluir que, numa próxima, é algo a ter em atenção principalmente num momento tão significativo como a avaliação final.

No que concerne à afirmação “apenas a religião católica pode ser aceite pelo Estado Português”, numa fase de avaliação inicial somente dois alunos a assinalaram como verdadeira. Na avaliação final, 26 alunos acertaram na resposta apontando que a lei da liberdade religiosa indica que a liberdade de consciência, de religião e de culto é inviolável, logo todas as religiões são aceites, ao contrário de outros dois alunos em que um deles considerava que apenas a religião católica era aceite pelo Estado Português e o outro aluno considerava que o Estado Português aceita a religião

católica e evangélica. Relativamente a esta última resposta, também há a possibilidade de identificar como um possível erro de formulação da frase aquando da elaboração da ficha de avaliação final, pois a informação que consta na opção não está incorreta, no entanto, não é a mais correta.

Na avaliação diagnóstica, toda a turma (28 alunos) acertou ao considerar verdadeira a afirmação “as crianças/jovens que se encontram em casas de acolhimento têm igualmente direito a uma casa e a uma família”, assim como na avaliação final acertaram mantendo a opinião de que as crianças/jovens que se encontram em casas de acolhimento têm direito a uma casa e a uma família, excluindo as opções “não têm direito a uma casa nem a uma família” e “têm apenas direito a ter uma família”.

Alusivamente à afirmação “uma pessoa da comunidade LGBTQIAP+ não deve manifestar a sua sexualidade” quatro alunos assinalaram como verdadeira, porém após a atividade, e através da avaliação final, 27 alunos acertaram ao afirmar que uma pessoa da comunidade LGBTQIAP+ pode sempre manifestar a sua sexualidade, pois todos os seres humanos têm direito à liberdade de opinião e expressão, e apenas um errou ao afirmar que uma pessoa da comunidade LGBTQIAP+ apenas pode manifestar a sua sexualidade em determinados contextos.

Em relação à afirmação “os reclusos não têm direito à inclusão social e laboral” quatro alunos a consideraram verdadeira. Na avaliação final três alunos erraram ao afirmar que os reclusos perdem todos os seus direitos, uma vez que estiveram no sistema prisional, enquanto os restantes 25 acertaram ao afirmar que os reclusos têm direito à inclusão social e laboral.

No que diz respeito à afirmação “as raparigas e os rapazes devem ser separados na realização de determinadas atividades” três alunos consideraram verdadeira. Na avaliação final, 25 alunos acertaram ao selecionar a opção que indicava que as raparigas e os rapazes nunca devem ser separados, pelo género, na realização de determinadas atividades, pois todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei, assim como ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão do sexo (entre outras razões). Dos três alunos que erraram, dois selecionaram a opção que afirmava que as raparigas e os rapazes devem ser sempre separados, pelo género, na realização de determinadas atividades, uma vez que são completamente diferentes. O restante aluno também errou ao selecionar a opção que afirmava que as raparigas e os rapazes devem ser separados, pelo género, na realização de algumas

atividades, porque as raparigas têm mais habilidades para algumas tarefas e os rapazes para outras.

Avaliação da satisfação

A fim de avaliar a satisfação foram avaliados quatro parâmetros, nomeadamente o interesse, a pertinência e a compreensibilidade dos assuntos abordados, e a satisfação dos alunos para com a atividade. Dos 28 alunos, apenas dois não responderam ao questionário de avaliação da satisfação, obtendo no total 26 respostas para cada um dos parâmetros.

Deste modo foi possível perceber que, no total, 22 alunos consideraram “muito” ou “bastante” interessantes (ver anexo N), assim como pertinentes (ver anexo O), os assuntos abordados, com a maioria a tender para o “bastante”.

Do mesmo modo, foi possível verificar que 23 alunos consideraram os assuntos abordados “muito” ou “bastante” compreensíveis (ver anexo P). Também neste parâmetro, a coluna do “bastante” compreensíveis conseguiu ficar melhor qualificada, ainda que por pouco, relativamente à coluna do “muito” compreensíveis.

Por fim, no que diz respeito à satisfação para com a atividade, 23 alunos avaliaram-se como “muito” ou “bastante” satisfeito(a)s, com uma diferença de três alunos a mais na coluna do “bastante satisfeito(a)” comparativamente à coluna do “muito satisfeito(a)” (ver anexo Q).

Após a análise de todos os parâmetros de avaliação, é possível afirmar que a atividade dinamizada apresentou uma qualidade bastante boa e com efeitos positivos, uma vez que todos os parâmetros foram avaliados, na sua maioria, nas colunas respetivas às melhores qualificações, nomeadamente “muito” e “bastante”. Também acrescentar que em todos os parâmetros a coluna do “bastante” era sempre aquela com melhor qualificação quando comparada com a do “muito” e as restantes.

Logo a seguir ao questionário de avaliação da satisfação os alunos tinham disponível uma questão de resposta aberta onde poderiam acrescentar sugestões (por exemplo, relativas à qualidade da atividade, aspetos a melhorar, características dos temas, entre outros), caso assim o pretendessem. Dos 26 alunos que responderam ao questionário, 24 escreveram “não” ou “não tenho sugestões” ou simplesmente não acrescentaram nenhuma sugestão, deixando a resposta em branco, um aluno referiu que gostou muito da atividade e um acrescentou “A apresentação foi incrível e foi muito específica. Esclareceu-me todas as dúvidas e acho que não é preciso mudar nada”.

Escola Secundária Alves Martins, Viseu | 8.º ano | 2.ª Turma

A 2.ª turma de 8.º ano, com a qual foi desenvolvida a atividade, tinha também 28 alunos dos quais 11 eram do género feminino, 12 do género masculino, dois alunos preferiram não responder e três não responderam a nenhuma das opções. As idades dos alunos são compreendidas entre os 13 e os 14 anos.

Avaliação de conhecimentos

Antes da atividade, 12 alunos acreditavam que a afirmação “as mulheres representam a maior percentagem de pessoas com habilitações ao nível do ensino superior” era falsa. Isto é, a maioria da turma (16) já considerava a afirmação verdadeira na avaliação diagnóstica. Após a implementação da atividade, e através da avaliação final, verificou-se que 27 alunos responderam que são as mulheres que representam a maior percentagem de pessoas com habilitações ao nível do ensino superior e apenas um errou ao selecionar a opção que afirmava ser os homens a representar a maior percentagem.

Através da avaliação diagnóstica foi possível perceber que apenas oito alunos consideraram a afirmação “as pessoas de etnia cigana, residentes em Portugal, são maioritariamente de nacionalidade estrangeira” verdadeira. Isto é, mais de metade da turma (20 alunos) já tinham conhecimento de que as pessoas de etnia cigana, residentes em Portugal, são maioritariamente de nacionalidade portuguesa, o que foi possível apurar, no debate sobre a afirmação suprarreferida, no decorrer da atividade. Já recorrendo à avaliação final foi possível verificar que apenas um aluno continuava a acreditar que as pessoas de etnia cigana, residentes em Portugal, são maioritariamente de nacionalidade estrangeira.

Quanto à afirmação “o processo de envelhecimento implica sempre a perda de capacidades cognitivas”, numa fase inicial, 13 alunos afirmaram ser verdadeira, porém na fase de avaliação final toda a turma (28 alunos) considerava, e bem, que o processo de envelhecimento nem sempre implica a perda de capacidades cognitivas.

Na avaliação diagnóstica, apenas três alunos acreditavam ser falsa a afirmação “os imigrantes contribuem economicamente para o nosso país”, ou seja, 25 alunos acreditavam na sua veracidade. Contudo, a avaliação final indica que, após a atividade, a turma toda (28 alunos) afirmava que os imigrantes contribuem economicamente para o nosso país.

Numa fase inicial, quatro alunos acreditavam que todas as pessoas com paralisia cerebral não têm capacidade de raciocínio e um não respondeu à questão. No entanto, e surpreendentemente pela negativa, seis alunos afirmaram que todas as

peças com paralisia cerebral não têm capacidade de raciocínio e dois alunos afirmaram que nenhuma pessoa com paralisia cerebral tem capacidade de raciocínio, ou seja, os restantes 20 alunos afirmavam que algumas pessoas com paralisia cerebral têm capacidade de raciocínio.

Relativamente à afirmação “pessoas com excesso de peso têm direito a praticar desporto livremente” apenas um aluno respondeu que era falsa. Na avaliação final, oito alunos indicaram que as pessoas com excesso de peso têm direito a praticar desporto livremente, apesar de não ser um direito fundamental de todos os cidadãos (uma das duas opções incorretas) e os restantes 20 alunos apontaram que as pessoas com excesso de peso têm direito a praticar desporto livremente, pois é um direito fundamental de todos os cidadãos (resposta correta). Nesta questão em particular, e como também aconteceu com a 1.^a turma, considera-se que alguns dos alunos que consideraram a primeira opção como correta possa ter sido devido à estrutura da ficha de avaliação final, pois a resposta correta passou para outra página, ficando separada das outras duas opções de resposta, o que poderá ter induzido em erros os alunos ou também poderá ter sido apenas por distração da parte dos mesmos. Este facto considera-se possível uma vez que, dos 20 alunos que acertaram na resposta, 13 primordialmente colocaram a mesma resposta que os oito alunos anteriormente mencionados, mas rasuraram essa resposta e colocaram a correta ao perceber que estava na próxima folha. Tal facto permitiu concluir que, numa próxima, é algo a ter em atenção principalmente num momento tão significativo como a avaliação final.

No que concerne à afirmação “apenas a religião católica pode ser aceite pelo Estado Português” somente quatro alunos a assinalaram como verdadeira. Na avaliação final, 24 alunos acertaram na resposta apontando que a lei da liberdade religiosa indica que a liberdade de consciência, de religião e de culto é inviolável, logo todas as religiões são aceites, ao contrário de outros dois alunos que consideraram que o Estado Português aceita a religião católica e evangélica. Relativamente a esta última resposta, também há a possibilidade de identificar como um possível erro de formulação da frase aquando da elaboração da ficha de avaliação final, pois a informação que consta na opção não está incorreta, no entanto, não é a mais correta. De referir que nesta questão dois alunos não responderam por falta de tempo.

Na avaliação diagnóstica a maioria da turma (27 alunos) acertou ao considerar verdadeira a afirmação “as crianças/jovens que se encontram em casas de acolhimento têm igualmente direito a uma casa e a uma família” (apenas um aluno considerou falsa), assim como na avaliação final 25 alunos acertaram mantendo a

opinião de que as crianças/jovens que se encontram em casas de acolhimento têm direito a uma casa e a uma família, um aluno errou ao selecionar a opção “têm apenas direito a ter uma família” e dois alunos não responderam por falta de tempo.

Alusivamente à afirmação “uma pessoa da comunidade LGBTQIAP+ não deve manifestar a sua sexualidade” nove alunos assinalaram como verdadeira. Após a atividade, e através da avaliação final, 21 alunos acertaram ao afirmar que uma pessoa da comunidade LGBTQIAP+ pode sempre manifestar a sua sexualidade, pois todos os seres humanos têm direito à liberdade de opinião e expressão, três alunos erraram ao afirmar que uma pessoa da comunidade LGBTQIAP+ apenas pode manifestar a sua sexualidade em determinados contextos, dois alunos também erraram ao afirmar que uma pessoa da comunidade LGBTQIAP+ não pode manifestar a sua sexualidade em qualquer circunstância e dois alunos não responderam por falta de tempo.

Em relação à afirmação “os reclusos não têm direito à inclusão social e laboral” 10 alunos a consideraram verdadeira. Na avaliação final apenas dois alunos erraram, um deles ao afirmar que os reclusos perdem todos os seus direitos, uma vez que estiveram no sistema prisional e o outro ao afirmar que têm apenas direito à inclusão social, enquanto os restantes 24 acertaram ao afirmar que os reclusos têm direito à inclusão social e laboral. Nesta questão não responderam dois alunos por falta de tempo.

No que diz respeito à afirmação “as raparigas e os rapazes devem ser separados na realização de determinadas atividades” oito alunos consideraram verdadeira. Na avaliação final, 19 alunos acertaram ao selecionar a opção que indicava que as raparigas e os rapazes nunca devem ser separados, pelo género, na realização de determinadas atividades, pois todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei, assim como ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão do sexo (entre outras razões). Dos sete alunos que erraram, quatro selecionaram a opção que afirmava que as raparigas e os rapazes devem ser sempre separados, pelo género, na realização de determinadas atividades, uma vez que são completamente diferentes, e três selecionaram a opção que afirmava que as raparigas e os rapazes devem ser separados, pelo género, na realização de algumas atividades, porque as raparigas têm mais habilidades para algumas tarefas e os rapazes para

outras. Nesta questão não responderam dois alunos por falta de tempo.¹

Avaliação da satisfação

A fim de avaliar a satisfação foram avaliados quatro parâmetros, nomeadamente o interesse, a pertinência e a compreensibilidade dos assuntos abordados, e a satisfação dos alunos para com a atividade. Dos 28 alunos, seis não responderam ao questionário de avaliação da satisfação devido à falta de tempo, obtendo no total 22 respostas para cada um dos parâmetros.

Deste modo, foi possível perceber que, no total, 20 alunos consideraram “muito” ou “bastante” interessantes (ver anexo R), assim como pertinentes (ver anexo S), os assuntos abordados, porém foi a coluna do “muito” que obteve a melhor qualificação.

Do mesmo modo, foi possível verificar que 18 alunos consideraram os assuntos abordados “muito” ou “bastante” compreensíveis (ver anexo T). Neste parâmetro também foi a coluna do “muito” a ficar melhor qualificada.

Por fim, no que diz respeito à satisfação para com a atividade, 21 alunos avaliaram-se como “muito” ou “bastante” satisfeito(a)s, com uma diferença de um aluno a mais na coluna do “muito satisfeito(a)” comparativamente à coluna do “bastante satisfeito(a)” (ver anexo U).

Após a análise de todos os parâmetros de avaliação, é possível afirmar que a atividade dinamizada apresentou uma qualidade muito boa e com efeitos positivos, uma vez que todos os parâmetros foram avaliados, na sua maioria, nas colunas respetivas às melhores qualificações, nomeadamente “muito” e “bastante”. Contudo, em todos os parâmetros, a coluna do “muito” era sempre aquela com melhor qualificação quando comparado com a do “bastante” e as restantes.

Logo a seguir ao questionário de avaliação da satisfação os alunos tinham disponível uma questão de resposta aberta onde poderiam acrescentar sugestões (por exemplo, relativas à qualidade da atividade, aspetos a melhorar, características dos temas, entre outros), caso assim o pretendessem. Dos 22 alunos que responderam ao questionário, dois escreveram “Não”, um respondeu que não, mas que gostou, outros simplesmente não acrescentaram nenhuma sugestão, deixando a resposta em branco, e um aluno referiu “Foi giro e aprendi muito. Obrigado!”

¹ Na avaliação final não foi possível obter a resposta de dois alunos, a partir da 7.^a questão, incluindo o questionário de avaliação da satisfação, pois os alunos ficaram sem tempo e tinham de sair para apanhar o autocarro (hora de almoço). Considera-se que estas horas são um pouco complicadas, pois a atividade pode sempre exigir mais tempo do que aquele que estava previsto, por diversos fatores, e a avaliação ser prejudicada nesse sentido.

Avaliação da atividade no geral

No geral, considera-se que a atividade foi bem desenvolvida e alcançou os seus objetivos em ambas as turmas.

A 1.^a turma apresentou resultados positivos na avaliação de conhecimentos, já que houve aquisição destes em todas as afirmações, como comprovado pela comparação dos conhecimentos prévios (*a priori*) e posteriores (*a posteriori*) à atividade. No que diz respeito à avaliação da satisfação, a 1.^a turma mostrou melhores resultados, quando comparada com a 2.^a turma.

A 2.^a turma também apresentou resultados positivos na avaliação de conhecimentos na maioria das afirmações, no entanto, foi perceptível que possuíam conhecimento prévio mais elevado sobre a temática (preconceitos e estereótipos) em comparação com a 1.^a turma. Tal facto resultou numa menor diferença entre os resultados da avaliação no início e no final. Considera-se que os resultados foram comprometidos devido a contratempos no decorrer da atividade.

A implementação da atividade, assim como a posterior avaliação da mesma, permitiu identificar alguns erros e falhas a ter em consideração em momentos subsequentes, de modo a impedir que os resultados da atividade sejam eventualmente afetados.

3.4.1.2. Avaliação da Atividade “Decifrar o Idadismo”.

A atividade “Decifrar o Idadismo” foi desenvolvida duas vezes, uma no dia 14 de fevereiro de 2023, na Escola Secundária de Viriato (Viseu) com alunos do Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde (inicialmente a atividade seria implementada somente com a turma de 11.^o ano, contudo os alunos do 12.^o ano também demonstraram interesse em participar na atividade e, sendo que a atividade estava planeada para, mais ou menos, 30 alunos não houve problema, pois ambas as turmas eram compostas por cerca de 15 alunos cada uma) e outra no dia 8 de março de 2023, na Escola Secundária Emídio Navarro (Viseu) com alunos do 10.^o ano do Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde.

Os alunos foram avaliados em dois momentos distintos – no início (ver anexo V) e no final (ver anexo W) da atividade. As seguintes conclusões foram possíveis alcançar através da análise qualitativa e quantitativa das fichas de avaliação diagnóstica e final.

Escola Secundária Alves Martins, Viseu | 11.º e 12.º ano

As duas turmas, com as quais foi desenvolvida a atividade, tinham, no total, 29 alunos dos quais 22 eram do género feminino, seis do género masculino e um aluno assinalou o seu género como “outro”. As idades dos alunos são compreendidas entre os 15 e os 20 anos.

Relativamente ao significado de idadeísmo, e com recurso à análise de conteúdo das respostas da questão n.º 1 da avaliação diagnóstica (ver anexo X), foi possível verificar que, antes da atividade, 13 alunos desconheciam o significado de idadeísmo, dois não responderam à questão, 10 tinham noção do significado, dois tinham uma noção errada e dois tinham uma noção incompleta.

Relativamente ao que os alunos aprenderam acerca do idadeísmo, sobre o qual não tinham conhecimento anteriormente, e com recurso à análise de conteúdo das respostas à questão n.º 1 do questionário de avaliação final (ver anexo Y), foi possível verificar que, após a atividade, três alunos (com conhecimento anterior à atividade sobre o idadeísmo) ficaram a saber mais sobre o assunto (p.e. situações que ocorrem frequentemente), 13 alunos (que desconheciam o idadeísmo antes da atividade) ficaram a saber o que é o idadeísmo, que este acontece em diferentes faixas etárias, conheceram casos de idadeísmo que ocorrem no quotidiano (porém, muitas vezes, de forma despercebida) e também refletiram sobre a tomada de atenção para estes casos, quatro alunos (em que não é perceptível se já tinham conhecimento sobre o idadeísmo antes da atividade, mas apenas é possível perceber o conhecimento que adquiriu) aprenderam sobre não julgar ninguém pela idade e respeitar o outro, 5 alunos (em que também não é perceptível se já tinham conhecimento sobre o idadeísmo antes da atividade, mas apenas é possível perceber o conhecimento que adquiriu) aprenderam que o idadeísmo ocorre em diferentes faixas etárias e um aluno adquiriu parte do conhecimento de forma errada como é possível verificar na sua resposta “Eu aprendi acerca do idadeísmo que não existe envelhecimento, temos de tratar todos da mesma forma”.

Duas respostas foram omitidas devido à ilegibilidade da letra dos(as) alunos(as) e um aluno não preencheu o questionário de avaliação final, pois não se encontrava presente no momento de avaliação. Assim sendo, não foi possível obter a resposta a esta questão por parte de 3 alunos.

Assim, verifica-se que: mesmo os alunos que já tinham conhecimento anterior à atividade sobre o idadeísmo ficaram a saber mais sobre o assunto, que os que não tinham conhecimento sobre o idadeísmo ficaram a saber o que é, que acontece em

diferentes faixas etárias (este facto foi bastante ressaltado) e conheceram casos que ocorrem no quotidiano. Além disto, houve alunos a refletir sobre não julgar os outros pela idade e sobre o respeito ao próximo.

Após a análise quantitativa das respostas à questão n.º 2 da avaliação diagnóstica, foi possível verificar que dos 29 alunos, apenas sete afirmaram já terem sido vítimas de preconceito ou discriminação pela idade. Destes sete alunos, cinco eram do género feminino e dois do género masculino.

Posteriormente à análise quantitativa das respostas à questão n.º 3 da avaliação diagnóstica, foi possível verificar que 17 alunos já presenciaram alguma situação de preconceito ou discriminação pela idade, ou seja, mais de metade dos participantes.

Analisadas quantitativamente as respostas da questão n.º 4 da avaliação diagnóstica, verificou-se que apenas 6 alunos consideram que já praticaram algum ato ou tiveram algum pensamento preconceituoso com alguma pessoa pela sua idade, isto é, a maioria da turma (23 alunos) considera o contrário.

A questão n.º 5 da avaliação diagnóstica, solicitava aos alunos a seleção de apenas três palavras associadas ao envelhecimento. Na análise quantitativa das respostas a esta questão contabilizaram-se as respostas de 20 alunos (ver anexo Z), ao invés de 29, uma vez que nove alunos selecionaram entre 4 a 13 palavras (num total de 18 palavras) e foi solicitado explicitamente que eram apenas três. Deste modo, foram excluídas por não responderem de acordo com o que estava solicitado no enunciado, enviesando os resultados. Assim, foi possível verificar que as palavras mais associadas, pelos alunos, ao envelhecimento são “experiência” (n=14), “sabedoria” e “fragilidade” (empatadas com 10). Outras palavras que também tiveram alguma cotação em comparação às menos selecionadas são “morte” (n=6), “dependência” (n=4) e “demência” (n=3). As palavras menos selecionadas foram “desequilíbrio”, “isolamento”, “depressão”, “doença”, “teimosia”, “acolhedor” e “amigável” (cada uma destas foi selecionada duas vezes). As restantes palavras presentes na questão não foram selecionadas nenhuma vez.

Após a análise quantitativa das respostas à questão n.º 2 da avaliação final, foi possível verificar que todos os alunos consideram que o idadismo também acontece com os mais jovens. Recorrendo ao mesmo método para as respostas da questão n.º 3 da avaliação final, foi possível verificar que todos os alunos acham importante abordar o tema do idadismo. Em ambas as questões obteve-se 28 respostas, pois um aluno ausentou-se da sala de aula.

Posteriormente à análise quantitativa das respostas à questão n.º 4 da avaliação final, foi possível verificar que apenas quatro alunos consideram que o processo de envelhecimento é igual para todas as pessoas, 23 consideram o contrário, um não respondeu e um não estava presente na sala de aula.

Com recurso à análise de conteúdo das respostas à questão n.º 5 da avaliação final, foi possível levantar os aspetos positivos (ver anexo AA) e os aspetos negativos (ver anexo AB) relativamente à realização da ação. Não foram contabilizadas as respostas dos 29 alunos, pois três alunos não responderam à questão, as respostas de um eram totalmente ilegíveis e um aluno encontrava-se ausente. Foram também excluídos alguns aspetos positivos e negativos por não responderem corretamente à questão, uma vez que os aspetos indicados diziam mais respeito ao tema da ação e a outros temas que surgiram no decorrer da mesma do que propriamente à realização da ação, tais como: “é algo que ainda acontece muito (idadismo)” e “preconceito” enquanto aspetos negativos; e “dar o lugar às grávidas”, “dar o lugar aos mais necessitados”, “idadismo intergeracional”, “mais humanismo” e “importância que tem a empatia” enquanto aspetos positivos.

Quanto aos aspetos positivos da realização da ação, foi possível verificar que houve aumento do conhecimento dos alunos, boa interação, boa dinamização, boa comunicação/clareza no discurso, boa qualidade do conteúdo da ação, boa organização e houve possibilidade de partilhas.

No que diz respeito aos aspetos negativos da realização da ação, verificou-se que houve apenas dois relativamente à dinamização (“poucas atividades práticas”) e à comunicação (“talvez a falta de comunicação por parte dos alunos”). Contudo, ressalta-se o ponto positivo de 20 alunos não apontarem nenhum aspeto negativo, o que é muito bom sinal e transmite a qualidade da ação realizada.

Após a análise quantitativa das respostas à questão n.º 6 da avaliação final, foi possível verificar que a dinamização da ação foi considerada entre “boa” (n=15) e “muito boa” (n=12), com apenas um “razoável”.

Posteriormente à análise qualitativa das respostas à questão n.º 7 da avaliação final, foi possível ficar a conhecer algumas sugestões por parte dos alunos (ver anexo AC). Dos 29 alunos presentes, um não estava presente na sala de aula e a resposta de outro não foi possível contabilizar, pois a letra estava ilegível. Assim, dos 27 alunos que sobram, 19 não acrescentaram nenhuma sugestão, um deu uma sugestão de um tema interessante para ser abordado, um sugeriu o aprofundamento do tema do idadismo com foco nas consequências deste nos jovens, cinco elogiaram a ação e um

agradeceu pela mesma.

Além da ação propriamente dita também existiram outros momentos que proporcionaram a aprendizagem ou o alargamento de conhecimento sobre o idadismo, assim como a partilha de vivências/experiências relacionadas com o tema (ver anexo AD).

No geral, considera-se que a ação “Decifrar o Idadismo”, assim como todos os outros momentos de aprendizagem e/ou de partilha relacionados com o tema do idadismo, foram bem conseguidos e os objetivos da atividade foram alcançados.

Escola Secundária Emídio Navarro, Viseu | 10.º ano

A turma com a qual foi desenvolvida a atividade tinha, no total, 13 alunos, dos quais 11 eram do género feminino e dois do género masculino. As idades dos alunos são compreendidas entre os 14 e os 17 anos.

Relativamente ao significado de idadismo, e com recurso à análise de conteúdo das respostas da questão n.º 1 da avaliação diagnóstica (ver anexo AE), foi possível verificar que, antes da atividade, cinco alunos desconheciam o significado de idadismo, quatro tinham noção do significado, dois tinham uma noção errada e dois tinham uma noção incompleta.

Relativamente ao que os alunos aprenderam acerca do idadismo, sobre o qual não tinham conhecimento anteriormente, e com recurso à análise de conteúdo das respostas à questão n.º 1 do questionário de avaliação final (ver anexo AF), foi possível verificar que, após a atividade, oito alunos aprenderam que o idadismo ocorre em diferentes faixas etárias, dois alunos aprenderam que o idadismo é o preconceito em relação à idade, dois alunos aprenderam a não ter comportamentos idadistas e um aluno reteve informação sobre outros momentos da atividade que não estavam associados diretamente ao idadismo.

Assim, verifica-se que os participantes ficaram a perceber em que é que consiste o idadismo (principalmente que este acontece em diferentes faixas etárias e também que é o preconceito em relação à idade). Também se verificou que houve alunos a refletir sobre comunicar com outras pessoas, evitando comportamentos idadistas.

Após a análise quantitativa das respostas à questão n.º 2 da avaliação diagnóstica, foi possível verificar que dos 13 alunos, apenas dois afirmaram já terem sido vítimas de preconceito ou discriminação pela idade. Houve um aluno que não assinalou nem “Sim” nem “Não”, escrevendo ao lado “Não sei”.

Posteriormente à análise quantitativa das respostas à questão n.º 3 da avaliação diagnóstica, foi possível verificar que nove alunos já presenciaram alguma situação de preconceito ou discriminação pela idade, ou seja, mais de metade dos participantes.

Analisadas quantitativamente as respostas da questão n.º 4 da avaliação diagnóstica, verificou-se que apenas três alunos consideram que já praticaram algum ato ou tiveram algum pensamento preconceituoso com alguma pessoa pela sua idade, isto é, a maioria da turma (10 alunos) considera o contrário.

A questão n.º 5 da avaliação diagnóstica, solicitava aos alunos a seleção de apenas três palavras associadas ao envelhecimento. Na análise quantitativa das respostas a esta questão contabilizaram-se as respostas dos 13 alunos (ver anexo AG). Assim, foi possível verificar que as palavras mais associadas, pelos alunos, ao envelhecimento são “experiência” (n=11), “sabedoria” (n=6) e “fragilidade” (n=5). Comparativamente a estes resultados e com menor número de seleções, foram selecionadas as palavras “dependência” e “ativo” (ambas três vezes), e “desequilíbrio” e “morte” (ambas duas vezes). As palavras menos selecionadas foram “produtividade”, “amigável”, “acolhedor”, “pobreza”, “gentileza”, “depressão” e “doença”. As restantes palavras presentes na questão não foram selecionadas nenhuma vez.

Após a análise quantitativa das respostas à questão n.º 2 da avaliação final, foi possível verificar que apenas um aluno não considerou que o idadismo também acontece com os mais jovens. Recorrendo ao mesmo método para as respostas da questão n.º 3 da avaliação final, foi possível verificar que todos os alunos acham importante abordar o tema do idadismo.

Posteriormente à análise quantitativa das respostas à questão n.º 4 da avaliação final, foi possível verificar que nove alunos consideram que o processo de envelhecimento não é igual para todas as pessoas e quatro alunos consideram o contrário.

Com recurso à análise de conteúdo e à análise quantitativa das respostas à questão n.º 5 da avaliação final, foi possível levantar os aspetos positivos (ver anexo AH) e os aspetos negativos relativamente à realização da ação. Não foram contabilizadas as respostas dos 13 alunos, pois um não respondeu à questão e foram também excluídos alguns aspetos positivos e negativos por não responderem corretamente à questão, uma vez que os aspetos indicados diziam mais respeito ao tema da ação e a outros temas que surgiram no decorrer da mesma do que propriamente à realização da ação, tais como: “gritar muito alto” e “não escutar bem”

enquanto aspetos negativos; e “às vezes não é o mal que temos de tratar os outros por você”, “ter consciência que toda a gente deve ser tratada igualmente”, “tratar as pessoas como elas querem ser tratadas”, “como devemos tratar os outros” e “esperar na fila” enquanto aspetos positivos.

Deste modo, à exceção daqueles supramencionados, nenhum aluno apontou aspetos negativos.

Quanto aos aspetos positivos da realização da ação, foi possível verificar que houve aumento do conhecimento dos alunos, boa dinamização e boa comunicação/clareza no discurso. Conjuntamente aos aspetos positivos da realização da ação, o facto de não haver aspetos negativos aponta para um resultado positivo e transmite a qualidade da ação realizada.

Após a análise quantitativa das respostas à questão n.º 6 da avaliação final, foi possível verificar que a dinamização da ação foi considerada “muito boa” (n=11). Os restantes dois alunos qualificaram a mesma como “boa” e “razoável”.

Posteriormente à análise qualitativa das respostas à questão n.º 7 da avaliação final, foi possível ficar a conhecer algumas sugestões por parte dos alunos (ver anexo AI). Dos 13 alunos presentes, nove não acrescentaram nenhuma sugestão, um abordou a importância do tema, um sugeriu uma ideia de atividade e dois responderam de forma descontextualizada.

Além da ação propriamente dita também existiram outros momentos que proporcionaram a aprendizagem ou o alargamento de conhecimento sobre o idadismo, assim como a partilha de vivências/experiências relacionadas com o tema (ver anexo AJ).

No geral, considera-se que a ação “Decifrar o Idadismo”, assim como todos os outros momentos de aprendizagem e/ou de partilha relacionados com o tema do idadismo, foram bem conseguidos e os objetivos da atividade foram alcançados. Considera-se ainda que os debates gerados entre os alunos foram bastante enriquecedores e tornaram a atividade muito mais produtiva.

Por fim, foi muito gratificante ouvir testemunhos positivos de alguns alunos que fizeram questão de dar a sua opinião oralmente sobre a atividade, assim como agradecer pela mesma, e afirmar que este tipo de atividades devia acontecer com mais frequência, uma vez que são tão importantes.

3.4.1.3. Avaliação da Atividade “Estereótipos Por Uma Linha”.

A atividade “Estereótipos Por Uma Linha” foi desenvolvida no dia 28 de março

de 2023, na Escola Secundária Alves Martins (Viseu) com alunos de duas turmas do 8.º ano. Os alunos foram avaliados em dois momentos distintos – no início (ver anexo AK) e no final (ver anexo AL) da atividade. As seguintes conclusões foram possíveis alcançar através da análise qualitativa e quantitativa das fichas de avaliação diagnóstica e final.

Escola Secundária Alves Martins, Viseu | 8º ano | 1.ª Turma

A 1.ª turma de 8.º ano, com a qual foi desenvolvida a atividade, tinha 28 alunos dos quais 11 eram do género feminino, 14 do género masculino, um assinalou o seu género como “outro”, um aluno preferiu não responder e outro aluno não respondeu à questão. As idades dos alunos são compreendidas entre os 13 e os 14 anos.

Avaliação de conhecimentos

Relativamente ao conhecimento dos tipos de estereótipos existentes, e com recurso à análise de conteúdo das respostas da pergunta n.º 1, da parte II, da avaliação diagnóstica (ver anexo AM), foi possível verificar que, 19 alunos não sabiam nenhum tipo de estereótipo existente, um tinha noção dos tipos de estereótipos existentes, três tinham noção sobre um dos tipos de estereótipos existentes e cinco tinham conhecimento de outro tipo de discriminação (preconceitos).

Relativamente aos tipos de estereótipos que os alunos ficaram a conhecer, tendo em conta a ação dinamizada, e com recurso à análise de conteúdo das respostas à pergunta n.º 1 do, da parte I, do questionário de avaliação final (ver anexo AN), foi possível verificar que, após a atividade, 17 alunos souberam referir todos os tipos de estereótipos existentes, três alunos souberam referir todos os tipos de estereótipos existentes, mas acrescentaram informação errada, três souberam referir tipos de estereótipos existentes, porém de forma incompleta, três alunos souberam referir tipos de estereótipos existentes, porém de forma incompleta e acrescentaram informação errada, e dois alunos não souberam responder.

De referir que se considerou correto estereótipo de “etnia” como expressão correta para os alunos se referirem ao estereótipo “étnico e cultural”, assim como “aparência” para o estereótipo de “beleza”.

Contudo, considera-se que, de um modo geral, os alunos ficaram a conhecer os tipos de estereótipos existentes (uns com informação a menos, uns com informação a mais e alguns referindo-se aos tipos de estereótipos através de palavras próprias), à exceção de dois alunos.

Após a análise quantitativa das respostas da afirmação n.º 1, da parte II, da

avaliação diagnóstica, foi possível verificar que dos 28 alunos, 26 consideraram que na afirmação “No final do ano, Filipa decide marcar um jantar a fim de comemorar a sua subida de cargo convidando todos os seus colegas da empresa. No entanto, Marília, de religião muçulmana, foi a única a não ser convidada” está presente um estereótipo.

Posteriormente à análise quantitativa das respostas da afirmação n.º 2, da parte II, da avaliação diagnóstica, foi possível verificar que dos 28 alunos, 26 consideraram que na afirmação “No final de uma festa de finalistas, organizada pelos alunos e alunas da associação de estudantes, foram repartidas diversas tarefas, nomeadamente, limpeza das casas de banho, apanhar o lixo, arrumar mesas e cadeiras, retirar a decoração, entre outras. Todas as tarefas foram delegadas aleatoriamente e equitativamente.” não está presente um estereótipo. Apenas um aluno considerou que está presente e outro não assinalou nenhuma resposta a esta afirmação.

Analisadas quantitativamente as respostas da afirmação n.º 3, da parte II, da avaliação diagnóstica, foi possível verificar que dos 28 alunos, 25 consideraram que na afirmação “Na sala de espera do Centro de Saúde encontravam-se várias pessoas, incluindo António. Entretanto, chega Dulce, uma pessoa da comunidade cigana, e senta-se ao lado de António. Este, desconfortável, levanta-se e muda de lugar.” está presente um estereótipo. Apenas três alunos consideraram que não está presente um estereótipo na afirmação.

Com a análise quantitativa das respostas da afirmação n.º 4, da parte II, da avaliação diagnóstica, foi possível verificar que dos 28 alunos, 23 consideraram que na afirmação “Na mercearia do João entram dois clientes. Um muito bem vestido e outro que, pela sua aparência (tatuagens, piercings e calças largas), fez o João ficar desconfiado e não tirar os olhos de cima dele.” está presente um estereótipo. Cinco alunos não consideraram a presença de estereótipo.

Após a análise quantitativa das respostas da afirmação n.º 5, da parte II, da avaliação diagnóstica, foi possível verificar que dos 28 alunos, 23 consideraram que na afirmação “Num desfile de moda, no interior de Portugal, participaram várias concorrentes com diferentes alturas e pesos.” não estava presente um estereótipo. Um aluno não assinalou nenhuma resposta a esta afirmação e quatro consideraram que está presente um estereótipo.

De um modo geral, é possível afirmar que em todas as afirmações a maioria da turma respondeu acertadamente, identificando a presença ou ausência de estereótipo,

assim como em todas as afirmações houve um número muito baixo de alunos a responder de forma errada.

Com recurso à análise de conteúdo e à análise quantitativa das respostas à questão n.º 2, da parte I, do questionário de avaliação final (ver anexo AO), foi possível verificar que dos 28 alunos: todos acertaram na resposta à afirmação n.º 1; apenas um aluno não acertou na resposta à afirmação n.º 2 (ou seja 27 acertaram); 25 acertaram na resposta à afirmação n.º 3 (um errou, um referiu “não vejo presença de estereótipo” e um não respondeu); apenas um aluno não acertou na resposta à afirmação n.º 4 (ou seja 27 acertaram) e todos acertaram na resposta à afirmação n.º 5.

Também de um modo geral, é possível afirmar que em todas as afirmações a maioria da turma respondeu acertadamente, indicando o estereótipo presente em cada uma das afirmações, assim como em todas as afirmações houve um número muito baixo de alunos a responder de forma errada ou a não responder.

Desta forma, acredita-se que a turma adquiriu novos conhecimentos sobre diferentes tipos de estereótipos existentes e, ainda, aprendeu a identificar a presença desses tipos de estereótipos em possíveis situações quotidianas.

Com recurso à análise de conteúdo e à análise quantitativa das respostas à questão n.º 1, da parte II, da avaliação final, foi possível levantar os aspetos positivos (ver anexo AP) e os aspetos negativos relativamente à realização da ação.

Foram excluídos 15 aspetos positivos apontados por alguns alunos, uma vez que um era ilegível, dois diziam mais respeito ao tema da ação do que propriamente à realização da ação (“cultura” e “cidadania”) e 12 por serem inoportunos (“perder aulas” [n=4]; “eu” [n=4]; “stora de FQ” e “Guedes” [n=3]).

Ainda relativamente aos aspetos positivos da realização da ação, foi possível verificar que houve aumento do conhecimento dos alunos, uma boa organização e houve possibilidade de partilhas.

Quanto aos aspetos negativos, 26 alunos não apontaram nenhum aspeto negativo ou escreveram “não tem/não há/não existe” e dois alunos apontaram como aspetos negativos “é chato” e “colegas inadequados”. Também foram excluídos alguns aspetos negativos escritos por alguns alunos por serem inoportunos, tais como, “André Ventura” (n=4), “subsídios” (n=4) e “Cristina Ferreira”.

Ainda sobre os aspetos negativos, acredita-se que o facto de 26 alunos, em 28, não terem apontado nenhum aspeto negativo é algo positivo e que transmite a qualidade da ação dinamizada.

Após a análise quantitativa das respostas à questão n.º 2, da parte II, da avaliação final, foi possível verificar que a dinamização da ação foi considerada maioritariamente como “muito boa” (n=21). Apenas cinco alunos consideraram “boa” e dois “razoável”.

Posteriormente à análise qualitativa das respostas à questão n.º 3, da parte II, da avaliação final, foi possível ficar a conhecer algumas sugestões por parte dos alunos (ver anexo AQ). Dos 28 alunos, 26 não acrescentaram sugestões, um sugeriu um aspeto a melhor acrescentando que gostou da atividade e outro, que também referiu que gostou da atividade, acabou por ser excluído, uma vez que terminava com um comentário inoportuno.

Escola Secundária Alves Martins, Viseu | 8º ano | 2.ª Turma

A 2.ª turma de 8.º ano, com a qual foi desenvolvida a atividade, tinha 24 alunos dos quais sete eram do género feminino, 10 do género masculino, dois assinalaram o seu género como “outro” e cinco alunos preferiram não responder. As idades dos alunos são compreendidas entre os 13 e os 14 anos.

Avaliação de conhecimentos

Relativamente ao conhecimento dos tipos de estereótipos existentes, e com recurso à análise de conteúdo das respostas da pergunta n.º 1, da parte II, da avaliação diagnóstica (ver anexo AR), foi possível verificar que, 13 alunos não sabiam nenhum tipo de estereótipo existente, seis tinham noção de alguns tipos de estereótipos existentes (ainda que com alguns aspetos errados), dois tinham conhecimento de outro tipo de discriminação (preconceitos), dois apresentaram respostas descontextualizadas e um não respondeu.

Relativamente aos tipos de estereótipos que os alunos ficaram a conhecer, tendo em conta a ação dinamizada, e com recurso à análise de conteúdo das respostas à pergunta n.º 1 do, da parte I, do questionário de avaliação final (ver anexo AS), foi possível verificar que, após a atividade, 15 alunos souberam referir todos os tipos de estereótipos existentes, um aluno soube referir todos os tipos de estereótipos existentes, mas acrescentou informação errada e oito alunos souberam referir tipos de estereótipos existentes, porém de forma incompleta e acrescentaram informação errada.

Assim, considera-se que, de um modo geral, os alunos ficaram a conhecer os tipos de estereótipos existentes (uns com informação a menos, uns com informação a mais e alguns referindo-se aos tipos de estereótipos através de palavras próprias).

Após a análise quantitativa das respostas da afirmação n.º 1, da parte II, da avaliação diagnóstica, foi possível verificar que dos 24 alunos, 17 consideraram que na afirmação “No final do ano, Filipa decide marcar um jantar a fim de comemorar a sua subida de cargo convidando todos os seus colegas da empresa. No entanto, Marília, de religião muçulmana, foi a única a não ser convidada” está presente um estereótipo. Sete alunos consideraram que não estava presente um estereótipo.

Posteriormente à análise quantitativa das respostas da afirmação n.º 2, da parte II, da avaliação diagnóstica, foi possível verificar que dos 24 alunos, 19 consideraram que na afirmação “No final de uma festa de finalistas, organizada pelos alunos e alunas da associação de estudantes, foram repartidas diversas tarefas, nomeadamente, limpeza das casas de banho, apanhar o lixo, arrumar mesas e cadeiras, retirar a decoração, entre outras. Todas as tarefas foram delegadas aleatoriamente e equitativamente.” não está presente um estereótipo. Cinco alunos consideraram que está presente um estereótipo.

Analisadas quantitativamente as respostas da afirmação n.º 3, da parte II, da avaliação diagnóstica, foi possível verificar que dos 24 alunos, 20 consideraram que na afirmação “Na sala de espera do Centro de Saúde encontravam-se várias pessoas, incluindo António. Entretanto, chega Dulce, uma pessoa da comunidade cigana, e senta-se ao lado de António. Este, desconfortável, levanta-se e muda de lugar.” está presente um estereótipo. Apenas quatro alunos consideraram que não está presente um estereótipo na afirmação.

Com a análise quantitativa das respostas da afirmação n.º 4, da parte II, da avaliação diagnóstica, foi possível verificar que dos 24 alunos, 19 consideraram que na afirmação “Na mercearia do João entram dois clientes. Um muito bem vestido e outro que, pela sua aparência (tatuagens, piercings e calças largas), fez o João ficar desconfiado e não tirar os olhos de cima dele.” está presente um estereótipo. Cinco alunos não consideraram a presença de estereótipo.

Após a análise quantitativa das respostas da afirmação n.º 5, da parte II, da avaliação diagnóstica, foi possível verificar que dos 24 alunos, 19 consideraram que na afirmação “Num desfile de moda, no interior de Portugal, participaram várias concorrentes com diferentes alturas e pesos.” não estava presente um estereótipo. Cinco alunos não consideraram a presença de estereótipo.

De um modo geral, é possível afirmar que em todas as afirmações a maioria da turma respondeu acertadamente, identificando a presença ou ausência de estereótipo, assim como em todas as afirmações houve um número muito baixo de alunos a

responder de forma errada.

Com recurso à análise de conteúdo e à análise quantitativa das respostas à questão n.º 2, da parte I, do questionário de avaliação final (ver anexo AT), foi possível verificar que dos 24 alunos: 22 acertaram na resposta à afirmação n.º 1 (dois erraram); 19 acertaram na resposta à afirmação n.º 2 (erraram cinco); 22 acertaram na resposta à afirmação n.º 3 (dois erraram), e 21 acertaram na resposta às afirmações n.º 4 e n.º 5 (três erraram).

Também de um modo geral, é possível afirmar que em todas as afirmações a maioria da turma respondeu acertadamente, indicando o estereótipo presente em cada uma das afirmações, assim como em todas as afirmações houve um número muito baixo de alunos a responder de forma errada ou a não responder.

Desta forma, acredita-se que a turma adquiriu novos conhecimentos sobre diferentes tipos de estereótipos existentes e, ainda, aprendeu a identificar a presença desses tipos de estereótipos em possíveis situações quotidianas.

Com recurso à análise de conteúdo e à análise quantitativa das respostas à questão n.º 1, da parte II, da avaliação final, foi possível levantar os aspetos positivos (ver anexo AU) e os aspetos negativos (ver anexo AV) relativamente à realização da ação.

Foram excluídos seis aspetos positivos apontados por alguns alunos, uma vez que diziam mais respeito ao tema da ação do que propriamente à realização da ação (“igualdade”, “menos racismo”, “respeitar os outros”, “vários tipos de estereótipos”, “não acusarmos nenhuma pessoa por causa da sua religião, cultura, género” e “conhecer novas pessoas”).

Ainda relativamente aos aspetos positivos da realização da ação, foi possível verificar que houve aumento do conhecimento dos alunos, uma boa dinamização da ação, satisfação por parte dos alunos para com a ação, assim como para com o tema da mesma.

Quanto aos aspetos negativos, 21 alunos não apontaram nenhum aspeto negativo ou escreveram “Nenhum/Não sei” e dois alunos apontaram como aspetos negativos “deixaram alguns estereótipos importantes de fora”, e “não falaram de estereótipos também importantes como a sexualidade”. Também foi excluído um aspeto negativo escrito por um aluno por não se enquadrar na questão (“podem se sentir mal”).

Ainda sobre os aspetos negativos, acredita-se que o facto de 21 alunos, em 24, não terem apontado nenhum aspeto negativo é algo positivo e que transmite a

qualidade da ação dinamizada.

Após a análise quantitativa das respostas à questão n.º 2, da parte II, da avaliação final, foi possível verificar que a dinamização da ação foi considerada maioritariamente entre “muito boa” (n=12) e “boa” (n=7). Sendo considerada como “razoável” (n=3) e má (n=2) por apenas cinco alunos.

Posteriormente à análise qualitativa das respostas à questão n.º 3, da parte II, da avaliação final, foi possível ficar a conhecer algumas sugestões por parte dos alunos (ver anexo AW). Dos 24 alunos, 22 não acrescentaram sugestões, um sugeriu um aspeto a melhorar e outro foi excluído, uma vez que se considera um comentário inoportuno.

Além da ação propriamente dita, também foi reproduzido, em ambas as turmas, um vídeo sobre estereótipos que permitiu aos alunos refletir sobre *nós*, os *outros* e *nós* em relação com os *outros*, isto é, as nossas atitudes para com os outros, assim como o impacto da atitude dos outros em nós.

É de referir que algumas histórias redigidas pelos diferentes grupos de alunos ficaram bastante interessantes e originais.

No geral, considera-se que a ação “Estereótipos Por Uma Linha”, foi bem conseguida, assim como foram alcançados os seus objetivos.

3.4.2. Avaliação de Produto

Na avaliação da qualidade da conceção de um plano de intervenção ou de um projeto, os critérios de coerência interna e externa são centrais. Considerando fundamentais os seus subcritérios, nomeadamente, a exequibilidade (todas as possibilidades devem ser julgadas a partir da adequação de meios e da possibilidade de concretizar, em ações mais práticas, os objetivos definidos de forma abstrata); a acessibilidade (publicitação do plano ou projeto e entendimento, por todos aqueles que são os seus destinatários e atores, quanto aos objetivos, às metas a atingir e às ações a desenvolver) e a responsabilidade (análise do modo como cada ação está vinculada à responsabilidade de quem a deve executar) (Capucha, 2008).

De forma a perceber se o plano foi bem concebido, foi realizado o presente relatório final. Não obstante, a avaliação também foi contínua, permitindo avaliar a eficácia e a eficiência. Quanto ao impacto da intervenção, não será possível ser avaliado, uma vez que as atividades foram implementadas pontualmente e o público-alvo foi distinto em todas as ocasiões.

No que diz respeito à avaliação do guia de recursos, após a sua elaboração, foi

realizado um questionário de avaliação (ver anexo AX) dirigido a pessoas que trabalham diretamente com indivíduos/famílias para os quais o guia se destina, isto é, vulneráveis à pobreza e exclusão social, pois seria difícil encontrar um grupo específico de pessoas nessa situação. Assim, o questionário de avaliação pretende avaliar a pertinência, a utilidade e a adequação do guia.

3.4.2.1. Avaliação do Guia de Recursos.

O questionário de avaliação do Guia de Recursos foi entregue a sete pessoas, das quais se obteve resposta de quatro (ver anexo AY, AZ, BA e BB). Consequentemente, foi possível realizar a seguinte análise de resultados (ver anexo BC).

A análise da I Parte “Caracterização dos inquiridos” permitiu verificar que estes têm idades compreendidas entre os 39 e os 47 anos. Além disso, percebeu-se que todos detêm o ensino superior (licenciatura ou mestrado) e que, quanto à profissão, apresentam funções/cargos na área social.

No que diz respeito à Parte II “Pertinência e Utilidade do Guia de Recursos” duas pessoas concordam totalmente que o guia é útil para identificar estratégias e ações para combater a pobreza e a exclusão social, uma concordou e outra manteve-se neutra (nem concordou, nem discordou).

Já na Parte III “Acessibilidade, Compreensão e Organização do Guia de Recursos” verificou-se que: todos concordam que a informação no guia era clara e compreensível; dois concordam e um concorda totalmente que o guia indicou claramente as formas para aceder aos recursos mencionados (o restante manteve-se neutro); dois concordam totalmente e dois concordam que encontraram com facilidade as informações necessárias no guia; dois concordam totalmente e um concorda que o guia está bem organizado e estruturado, assim como que o guia forneceu informações abrangentes sobre os recursos disponíveis para combater a pobreza e a exclusão social (apenas um se manteve neutro); dois concordam totalmente e dois concordam que o guia ofereceu uma variedade de recursos/soluções para diferentes necessidades e situações; dois concordam e um concorda totalmente que, relativamente à quantidade de informação e/ou recursos, que o guia está completo (apenas um discordou); por fim, três concordaram totalmente e um concordou que os *links* para informações adicionais são úteis/práticos.

A IV Parte “Impacto do Guia de Recursos” permitiu verificar que duas pessoas concordam e uma concorda totalmente que o guia ajudou a aumentar o seu

conhecimento sobre os recursos disponíveis para famílias em situação de pobreza e exclusão social (uma manteve-se neutra). Também se percebeu que uma concorda totalmente e uma concorda (enquanto duas se mantêm neutras) que o guia teve um impacto positivo na sua compreensão e na tomada de decisões para combater a pobreza e a exclusão social. E, ainda, três concordam totalmente que recomendariam o guia de recursos (apenas uma se mantém neutra).

Por fim, na Parte V “Observações” onde os inquiridos podiam indicar alguma sugestão ou melhoria, foram apontadas algumas relativamente à quantidade de informação (ideias de apoios a acrescentar), à estrutura e organização (opinião acerca da alteração da ordem de um dos apoios) e à compreensão e acessibilidade (sugestão de linguagem mais clara e descrição dos apoios mais sucinta). Algumas respostas foram excluídas por serem incongruentes.

De um modo geral, tendo em conta a análise anterior, é possível afirmar que o Guia de Recursos é pertinente e útil, no que diz respeito ao combate à pobreza e exclusão social, assim como é acessível, compreensível e bem estruturado. Além disso, verificou-se que o Guia teve um impacto positivo para os inquiridos, aliás considera-se que a avaliação deste parâmetro foi bastante positiva, uma vez que os inquiridos se caracterizam como indivíduos com conhecimentos prévios sobre os assuntos abordados ao longo do Guia, pois trabalham diretamente com o público-alvo para o qual o Guia se destina. Contudo, apesar da avaliação positiva e o Guia ter cumprido o seu objetivo, ressalta-se que também foi possível verificar que existem aspetos que podem ser melhorados como, por exemplo, a quantidade de recursos ser maior e a descrição destes não ser tão exaustiva.

Conclusões

Ao longo do relatório foram descritas todas as atividades desenvolvidas durante o período de estágio curricular, assim como analisadas as avaliações das mesmas, as quais permitiram concluir que todas as atividades foram bem desenvolvidas e conseguidas, alcançando os seus objetivos gerais, uma vez que foi possível verificar que houve aperfeiçoamento ou aquisição de conhecimentos acerca das temáticas abordadas.

Com o desenvolvimento das atividades em contexto de estágio, contribuiu-se para a desconstrução de preconceitos e estereótipos, assim como com a elaboração do Guia de Recursos se contribuiu para a diminuição das carências socioeconómicas nas famílias com crianças e jovens, como evidencia a análise de resultados dos questionários de avaliação do mesmo.

Contudo, considera-se que a intervenção no âmbito da mudança de pensamentos ou desconstrução de preconceitos e estereótipos deve ser longa e contínua, ou seja, não deve ser pontual, a fim de se obter efetivamente resultados positivos no que diz respeito à mudança de comportamentos.

No que diz respeito à intervenção realizada verificaram-se algumas limitações. O facto de as atividades serem desenvolvidas pontualmente e com públicos-alvo distintos dificulta a obtenção de resultados positivos a longo prazo, simultaneamente impedindo avaliar o impacto da intervenção. Outra limitação consistiu na intervenção com base somente na prevenção, uma vez que os temas das atividades solicitadas tinham de ser abordados de forma a estarem devidamente enquadrados e justificados no mestrado no qual se inseriu o estágio curricular. Porém, considera-se que este tipo de intervenção é o mais adequado ao contexto de estágio onde o mesmo decorreu.

Neste sentido, e tendo em conta a importância do trabalho desenvolvido pelo Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal, recomenda-se, para uma intervenção futura, que seja dada continuidade ao desenvolvimento de atividades no âmbito da prevenção, uma vez que é uma boa estratégia para se evitar o risco/perigo. Do mesmo modo, e partindo do princípio que a pobreza infantil permanecerá uma realidade preocupante, dever-se-á priorizar uma concentração de forças que atuem na sua atenuação/erradicação. Assim, fará sentido manter uma intervenção focada na melhoria das condições socioeconómicas de agregados familiares com crianças e jovens. Além disso, considera-se pertinente participar em possíveis projetos/estudos, envolvidos na área com crianças e jovens, que possam surgir, pois certamente serão uma ótima oportunidade para obter uma noção mais ampla da realidade social.

Por fim, são de destacar também as potencialidades deste estágio em termos acadêmicos. Assim, afirma-se que foi possível desenvolver competências fundamentais, como a elaboração de estratégias de intervenção social, bem como aprimorar algumas características pessoais necessárias na área da intervenção com crianças e jovens. A experiência proporcionada pelo estágio contribuiu significativamente para uma formação acadêmica e profissional mais rica, permitindo uma maior compreensão da realidade social e a importância da intervenção em prol da justiça social e da igualdade de oportunidades.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, V. F. F. de, Soares, T. B., Anjos, A. F. S. dos, Paz, J. V. C., Amorim, J. A., Torres, M. C. S., Sousa, J. B., Araújo, L. F. de, Ferreira, M. de N. G. P., Santos, J. G. N. dos, & Rangel, G. B. (2019). A intergeracionalidade entre idosos e adolescentes na busca da desconstrução de estereótipos na velhice: relato de experiência. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 23. <https://doi.org/https://doi.org/10.25248/reas.e413.2019>
- Alves, S. (2010). *Pobreza Infantil: O que é?* www.2010againstpoverty.eu. https://ec.europa.eu/employment_social/2010againstpoverty/export/sites/default/downloads/Topic_of_the_month/PT_OnlineArticle_5_Poverty_and_childhood.pdf
- Barboza, M. E. M. (2021). O papel da educação no combate à desinformação, discriminação e xenofobia. *Comunicação Oral. XVI ENFOC - Encontro de Iniciação Científica e Fórum Científico, VII Seminário PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. <https://www.even3.com.br/anais/enfocuninter2021/398016-o-papel-da-educacao-no-combate-a-desinformacao-discriminacao-e-xenofobia/>
- Barros, J. d'Assunção. (2005). Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. *Análise Social*, 40(175), 345–366. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218709941G9oFF7ya2Ux18EW0.pdf>
- Bastos, A. (1999). *Pobreza infantil: ensaio de conceptualização e medição com aplicação a uma zona urbana em Portugal* [Tese de Doutoramento, Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.5/2714>
- Bastos, A., Machado, C., & Passos, J. (2010). Algumas notas sobre a pobreza infantil em Portugal. *Sociedade e Trabalho*, 41, 205–217. <http://hdl.handle.net/10400.5/27423>
- Begum, S. S. (2012). *About child poverty – A Bangladesh's Perspective* [Tese de Doutoramento, University of Gothenburg]. <http://hdl.handle.net/2077/29092>
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos - Guião prático*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EIPSE/planeamento_e_avaliacao_d_e_projectos_-_guiao_pratico_capucha_2008.pdf
- Chakraborty, R. (2017). A Short Note on Accent–bias, Social Identity and Ethnocentrism. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(4), 57–64.

<https://journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/3703>

- Coelho, C. (2013). Idades apartadas: pensar o idadismo e a intergeracionalidade. In J. D. L. Pereira, M. de S. Lopes, & T. M. M. Rodrigues (Coords.), *Animação Sociocultural, Gerontologia e Geriatria, A Intervenção Social, Cultural e Educativa na Terceira Idade* (pp. 63–72). Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Cordeiro, A. F. M., & Buendgens, J. F. (2012). Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 45–54. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100005>
- Costa, A. F. da. (2012). Desigualdades globais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 9–32. <http://journals.openedition.org/spp/650>
- Diogo, F., Castro, A., & Perista, P. (2015). *Pobreza e exclusão social em Portugal: contextos, transformações e estudos*. Húmus. <http://hdl.handle.net/10400.3/4191>
- Diogo, F., Sarmiento, M. J., & Trevisan, G. (2021). Transformações e persistências da pobreza infantil em Portugal. In C. Tomás & G. Trevisan (Eds.), *Sociologia da Infância em Portugal: Memórias, Encontros e Percursos* (pp. 26–49). Associação Portuguesa de Sociologia. <https://hdl.handle.net/1822/79674>
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2011). The Long Reach of Early Childhood Poverty. *Pathways Winter*, 22–27. https://inequality.stanford.edu/sites/default/files/PathwaysWinter11_Duncan.pdf
- e-drogas. (s.d.). *Prevenção escolar del abuso del juego de apuestas*. e-drogas.es. <http://www.e-drogas.es/edrogas/portal/qtj.jsf>
- European Anti-Poverty Network, & Eurochild. (2013). *Towards Children's well-being in Europe - Explainer on Child Poverty in the EU*. European Anti-Poverty Network. <https://www.eapn.eu/towards-children-s-well-being-in-europe-eapn-and-eurochild-s-explainer-on-child-poverty-in-the-eu-is-out/>
- European Anti-Poverty Network. (2020). *Poverty Watch: Portugal 2020*. EAPN Europe. https://www.eapn.eu/wp-content/uploads/2020/09/EAPN-EAPN-Portugal-Poverty-Watch-2020_PT-4672.pdf
- European Anti-Poverty Network. (2021). *Campanhas: Despir os Preconceitos e Vestir a Inclusão*. EAPN Portugal. <https://www.eapn.pt/campanhas-nacionais/nacionais-campanhas-nacionais/despir-os-preconceitos-e-vestir-a->

inclusao/

- European Anti-Poverty Network. (s.d.-a). *Quem Somos: História. Contextualização*. EAPN Portugal. <https://www.eapn.pt/quem-somos/historia/>
- European Anti-Poverty Network. (s.d.-b). *Quem Somos*. EAPN Portugal. <https://www.eapn.pt/quem-somos/>
- European Anti-Poverty Network. (s.d.-c). *Missão, Visão e Valores*. EAPN Portugal. <https://www.eapn.pt/quem-somos/missao-visao-valores/>
- European Anti-Poverty Network. (s.d.-d). *Destaques: O que fazemos*. EAPN Portugal. <https://www.eapn.pt/>
- European Anti-Poverty Network. (s.d.-e). *O que fazemos: Informação e Documentação*. EAPN Portugal. <https://www.eapn.pt/o-que-fazemos/informacao-e-documentacao/#>
- European Anti-Poverty Network. (s.d.-f). *O que fazemos: Investigação e Projetos*. EAPN Portugal. <https://www.eapn.pt/o-que-fazemos/investigacao-e-projetos/#>
- European Anti-Poverty Network. (s.d.-g). *O que fazemos: Formação*. EAPN Portugal. <https://www.eapn.pt/o-que-fazemos/formacao/>
- European Anti-Poverty Network. (s.d.-h). *Desenvolvimento e Formação: Articulação Institucional*. EAPN Portugal. <https://www.eapn.pt/o-que-fazemos/desenvolvimento-e-formacao/articulacao-institucional/>
- European Anti-Poverty Network. (s.d.-i). *Conheça os nossos Núcleos*. EAPN Portugal. <https://www.eapn.pt/>
- European Anti-Poverty Network. (s.d.-j). *Viseu: Info Institucional*. EAPN Portugal. <https://www.eapn.pt/territorios/viseu/info-institucional/>
- Eurostat. (2022). *EU statistics on income and living conditions (EU-SILC) methodology*. Eurostat Statistics Explained. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_statistics_on_income_and_living_conditions_\(EU-SILC\)_methodology](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_statistics_on_income_and_living_conditions_(EU-SILC)_methodology)
- Ganley, C. M., Mingle, L. A., Ryan, A. M., Ryan, K., Vasilyeva, M., & Perry, M. (2013). An examination of stereotype threat effects on girls' mathematics performance. *Developmental psychology*, 49(10), 1886–1897. https://www.researchgate.net/publication/235378030_An_Examination_of_Stereotype_Threat_Effects_on_Girls'_Mathematics_Performance#fullTextFileContent
- Huynh, V. W., Guan, S. A., Almeida, D. M., McCreath, H., & Fuligni, A. J. (2016). Everyday discrimination and diurnal cortisol during adolescence. *Hormones and*

- behavior*, 80, 76–81. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2016.01.009>
- Instituto da Segurança Social, I.P. (2004). *Guião Prático para Implementação da Rede Social*. Instituto da Segurança Social, I.P. https://www.seg-social.pt/documents/10152/13341/guiao_pratico_implementacao2004/cc6a9ac9-132d-45d2-aa21-3c33338561d2/cc6a9ac9-132d-45d2-aa21-3c33338561d2
- Jácome, G. R. (2021). *O papel da escola na desconstrução de preconceitos na educação de adolescentes jovens e adultos* [Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás]. <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/19917>
- Jornal do Centro. (2023). Educação, emprego e inclusão reúnem especialistas no Instituto Politécnico. *Jornal Do Centro*. <https://www.jornaldocentro.pt/noticias/agenda/educacao-emprego-e-inclusao-reunem-especialistas-no-instituto-politecnico>
- Krüger, H. (2004). Cognição, estereótipos e preconceitos sociais. In M. E. O. Lima & M. E. Pereira, *Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodologias* (1st ed., pp. 23–40). EDUFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32112>
- Lima, M. E. O., & Pereira, M. E. (2004). Introdução. In M. E. O. Lima & M. E. Pereira, *Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodologias* (1st ed.). EDUFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32112>
- Martins, E. (2020). *Avaliação de projetos*. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Mayer, S. E. (2010). Revisiting an old question: How much does parental income affect child outcomes? *University of Wisconsin-Madison*, 27(2), 21–26. <https://www.irp.wisc.edu/publications/focus/pdfs/foc272e.pdf>
- Meira, A. M. G. (2011). *Acção do contexto nos estereótipos: influência e limites* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/4959>
- Minujin, A., Delamonica, E., Davidziuk, A., & Gonzalez, E. D. (2006). The definition of child poverty: a discussion of concepts and measurements. *Environment & Urbanization*, 18(2), 481–500. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0956247806069627>
- Miranda, J. (1996). Estereótipos sociais: Definição e abordagens. *PSICOLOGIA*, 11(2/3), 101–120. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v11i2/3.605>
- Município de Viseu. (2022). Viseu assinala Dia Mundial da Diversidade Cultural com

atividades para todos. *Município de Viseu*. <https://www.cm-viseu.pt/pt/noticias/viseu-assinala-dia-mundial-da-diversidade-cultural-com-atividades-para-todos/>

Observatório Nacional de Luta Contra a Pobreza. (2022). *Pobreza e Exclusão Social em Portugal: Relatório 2022*. Observatório Nacional de Luta Contra a Pobreza. <https://www.eapn.pt/wp-content/uploads/2022/10/Pobreza-e-Exclusao-Social-em-Portugal-2022-REAPN05.pdf>

Organização Pan-Americana da Saúde. (2021). *Relatório mundial sobre o idadismo: resumo executivo*. Organização Mundial de Saúde. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/54599>

Paula, L. D. de., & Branco, A. U. (2022). Desconstrução de preconceitos na escola: o papel das práticas dialógicas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 39. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202039e200216>

Pena, R. (2005). *Manual do Formando: MPPPO – Metodologia de Planeamento de Projectos por Objectivos*. <https://arvoredeproblemas.ruipena.pt/dossie/manual.pdf>

Pinto, H., & Guerreiro, J. A. (2016). Da revolução de abril aos tempos da austeridade em Portugal: Um retrato da pobreza, exclusão social e desigualdades. *Praxis Sociológica*, 20. <http://hdl.handle.net/10316/35319>

Ramos, N. (2005). Relações e solidariedades intergeracionais na família: dos avós aos netos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(1), 195–216. <http://hdl.handle.net/10400.2/7419>

Ramos, N. (2008). Família, Cultura e Relações Intergeracionais. In R. Reis (Org.), *Actas do Congresso Internacional Solidariedade Intergeracional* (pp. 315–329). CEMRI, Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/9982>

Ramos, N. (2013). Relationships and intergenerational solidarities: social, educational and health challenges. In A. L. Oliveira (Coord.), *Promoting conscious and active learning and aging: How to face current and future challenges?* (pp. 129–145). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.2/5817>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 184/2021. (2021). Diário da República: I Série, n.º 251. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/184-2021-176714553>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 197/1997. (1997). Diário da República: I-B Série, n.º 267. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/197->

1997-685659

- Rodrigues, E. V., Samagaio, F., Ferreira, H., Mendes, M. M., & Januário, S. (1999). A pobreza e a exclusão social: teorias conceitos e políticas sociais em Portugal. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 9, 63–101. <https://hdl.handle.net/10216/8578>
- Roelen, K., & Gassmann, F. (2008, January). *Measuring Child Poverty and Well-Being: A Literature Review* (Maastricht Graduate School of Governance Working Paper Series No. 2008/WP001). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1105652>
- Salles, L. M. F., & Silva, J. M. A. de P. e. (2008). Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. *Cadernos de Educação*, 30, 149–166. <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1768>
- Santos, R. F. G. (2015). *Análise dinâmica da pobreza das crianças e jovens em Portugal* [Dissertação de Mestrado, Lisbon School of Economics & Management]. <http://hdl.handle.net/10400.5/10777>
- Silva, D. M. da, Vilela, A. B. A., Nery, A. A., Duarte, A. C. S., Alves, M. dos R., & Meira, S. S. (2015). Dinâmica das relações familiares intergeracionais na ótica de idosos residentes no Município de Jequié (Bahia), Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(7), 2183–2191. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015207.17972014>
- Silva, N. (2008). Fatores de Pobreza e Exclusão Social: Categorias Sociais Vulneráveis. *Revista Pretextos do Instituto da Segurança Social, I.P.*, 29, 5–8. https://www.seg-social.pt/documents/10152/63350/revista_pretextos_29/6e61each-bb23-4528-86db-f4bfd56d6743/6e61each-bb23-4528-86db-f4bfd56d6743
- Spencer, S. J., Logel, C., & Davies, P. G. (2016). Stereotype Threat. *Annual Review of Psychology*, 67, 415–437. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-073115-103235>
- Tarallo, R. dos S., Neri, A. L., & Cachioni, M. (2017). Atitudes de idosos e de profissionais em relação a trocas intergeracionais. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 20(3), 423–431. <https://doi.org/10.1590/1981-22562017020.160194>
- Teater, B. (2016). How stereotypes and attitudes towards older adults are challenged through intergenerational contact: Young people explain the process. *Gerontology & Geriatrics Education*, 39(1), 104–116. https://www.researchgate.net/publication/294891350_How_Stereotypes_and_A

ttitudes_Towards_Older_Adults_are_Challenged_through_Intergenerational_C
ontact_Young_People_Explain_the_Process

- UNICEF. (2021). *Child poverty profiles: Understanding internationally comparable estimates*. UNICEF Data. <https://data.unicef.org/resources/child-poverty-profiles-understanding-internationally-comparable-estimates/>
- UNICEF. (2022). *Rights denied: The impact of discrimination on children*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/130801/file/rights-denied-discrimination-children-EN.pdf>
- UNICEF. (s.d.). *A Importância dos Primeiros Anos de Vida*. UNICEF. <https://www.unicef.pt/a-importancia-dos-primeiros-anos-de-vida/>
- Vieira, R. de S. e S. (2013). *Estereótipos e preconceito contra os idosos* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe]. <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/5953>
- Villas-Boas, S., Ramos, N., Amado, J., Oliveira, A. L. de, & Montero, I. (2017). A redução de estereótipos e atitudes negativas entre gerações: o contributo da educação intergeracional. *Laplage Em Revista (Sorocaba)*, 3(3), 206–220. <http://hdl.handle.net/10400.2/6678>
- Wemans, L., Riscado, S., & Narazani, E. (2022). O papel das prestações familiares na redução da pobreza infantil em Portugal. *Revista de Estudos Económicos*, 8(4), 3–26. <https://www.bportugal.pt/paper/o-papel-das-prestacoes-familiares-na-reducao-da-pobreza-infantil-em-portugal>

Anexos

Anexo A – Folhas de Presença



Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco

Estágio

Ano letivo 2022/2023

Folha de Presença

Local de Estágio FAPN (Núcleo distrital de Viseu)

Aluno(a) Eliana Patrícia Gonçalves de Sousa

Mês novembro/dezembro

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
15/11	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
15/11	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
16/11	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
16/11	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
21/11	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
21/11	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
22/11	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
22/11	14 : 00 H	16 : 30 H	Eliana de Sousa	2 h 30
28/11	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
28/11	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
29/11	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
29/11	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
30/11	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
30/11	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
5/12	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
5/12	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
6/12	9 : 00 H	13 : 15 H	Eliana de Sousa	4 h 15
6/12	14 : 45 H	17 : 00 H	Eliana de Sousa	2 h 15
7/12	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
7/12	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30

Supervisor [Assinatura]

Orientador(es) [Assinatura]



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco

Estágio

Ano letivo 2022/2023

Folha de Presença

Local de Estágio EAPN (Núcleo distrital de Viseu)

Aluno(a) Eliana Patrícia Carvalhais de Amorim

Mês de dezembro/janeiro

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
12/12	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Amorim	3h30
12/12	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Amorim	3h30
13/12	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Amorim	3h30
13/12	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Amorim	3h30
14/12	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Amorim	3h30
14/12	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Amorim	3h30
4/1	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Amorim	3h30
4/1	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Amorim	3h30
5/1	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Amorim	3h30
5/1	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Amorim	3h30
9/1	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Amorim	3h30
9/1	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Amorim	3h30
10/1	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Amorim	3h30
10/1	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Amorim	3h30
11/1	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Amorim	3h30
11/1	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Amorim	3h30
16/1	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Amorim	3h30
16/1	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Amorim	3h30
17/1	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Amorim	3h30
17/1	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Amorim	3h30

Supervisor F. Gomes

Orientador(es) F. Gomes / A. Mendes / L. Araújo

6/1 9:00h - 12:30h Eliana de Amorim 3h30

6/1 14:00h - 17:30h Eliana de Amorim 3h30



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco

Estágio

Ano letivo 2022/2023

Folha de Presença

Local de Estágio EAPN (Núcleo distrital de Viseu)

Aluno(a) Eliana Patrícia Carvalho de Sousa

Mês Janeiro/fevereiro

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
18/1	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
18/1	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
23/1	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
23/1	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
24/1	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
24/1	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
25/1	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
25/1	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
30/1	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
30/1	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
31/1	9 : 00 H	13 : 30 H	Eliana de Sousa	4 h 30
31/1	15 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	2 h 30
1/2	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
1/2	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
6/2	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
6/2	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
7/2	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
7/2	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
8/2	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
8/2	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30

Supervisor Filipe Luís

Orientador(es) Fátima Pereira / Luísa

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco
Estágio
Ano letivo 2022/2023

Folha de Presença

Local de Estágio EAPN (Núcleo Distrital de Viseu)

Aluno(a) Eliana Patrícia Carvalho de Sousa

Mês fevereiro / março

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
9/2	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
9/2	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
10/2	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
10/2	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
13/2	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
13/2	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
14/2	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
14/2	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
15/2	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
15/2	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
20/2	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
20/2	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
22/2	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
22/2	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
27/2	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
27/2	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
28/2	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
28/2	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
1/3	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30
1/3	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3 h 30

Supervisor Fátima Costa

Orientador(es) Fátima Costa / Lígia

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco
Estágio
Ano letivo 2022/2023

Folha de Presença

Local de Estágio EJPN (núcleo distrital de Viseu)

Aluno(a) Eliana Patrícia Carvalho de Sousa

Mês março

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
6/3	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana Sousa	3h30
6/3	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana Sousa	3h30
7/3	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana Sousa	3h30
7/3	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana Sousa	3h30
8/3	8 : 30 H	13 : 20 H	Eliana Sousa	4h50
8/3	14 : 50 H	17 : 30 H	Eliana Sousa	2h40
13/3	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana Sousa	3h30
13/3	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana Sousa	3h30
14/3	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana Sousa	3h30
14/3	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana Sousa	3h30
15/3	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana Sousa	3h30
15/3	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana Sousa	3h30
20/3	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana Sousa	3h30
20/3	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana Sousa	3h30
21/3	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana Sousa	3h30
21/3	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana Sousa	3h30
22/3	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana Sousa	3h30
22/3	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana Sousa	3h30
23/3	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana Sousa	3h30
23/3	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana Sousa	3h30

Supervisor F. Carlos

Orientador(es) Elisabete Antunes / Lisete

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco
Estágio
Ano letivo 2022/2023

Folha de Presença

Local de Estágio EAPN (Núcleo distrital de Viseu)

Aluno(a) Eliana Patrícia Carvalho de Sousa

Mês março/abril

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
24/3	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
24/3	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
27/3	10 : 00 H	14 : 00 H	Eliana de Sousa	4h00
27/3	15 : 30 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	2h00
28/3	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
28/3	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
29/3	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
29/3	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
30/3	14 : 30 H	16 : 00 H	Eliana de Sousa	1h30
31/3	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
31/3	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
3/4	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
3/4	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
4/4	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
4/4	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
5/4	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
5/4	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
11/4	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
11/4	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
12/4	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
12/4	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30

Supervisor F. J. Santos

Orientador(es) F. J. Santos / J. J. Costa / J. J. Costa

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco
Estágio
Ano letivo 2022/2023

Folha de Presença

Local de Estágio EAPN (Núcleo distrital de Viseu)

Aluno(a) Eliana Patrícia Cavaleiros de Sousa

Mês abril

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
13/4	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
13/4	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
14/4	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
14/4	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
15/4	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
15/4	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
16/4	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
16/4	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
17/4	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
17/4	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
18/4	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
18/4	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
19/4	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
20/4	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
20/4	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
21/4	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
21/4	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
24/4	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
24/4	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
26/4	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
26/4	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
27/4	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
27/4	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
28/4	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30
28/4	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Sousa	3h30

Supervisor F. Lopes

Orientador(es) Luís Pereira / Catarina

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco
Estágio
Ano letivo 2022/2023

Folha de Presença

Local de Estágio FAPN (núcleo distrital de Viseu)

Aluno(a) Eliana Patrícia Couvalhais de Amorim

Mês maio

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
2/5	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Amorim	3 h 30
2/5	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Amorim	3 h 30
3/5	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Amorim	3 h 30
3/5	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Amorim	3 h 30
4/5	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Amorim	3 h 30
4/5	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Amorim	3 h 30
5/5	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Amorim	3 h 30
5/5	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Amorim	3 h 30
8/5	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Amorim	3 h 30
8/5	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Amorim	3 h 30
9/5	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Amorim	3 h 30
9/5	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Amorim	3 h 30
10/5	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Amorim	3 h 30
10/5	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Amorim	3 h 30
11/5	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Amorim	3 h 30
11/5	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Amorim	3 h 30
12/5	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Amorim	3 h 30
12/5	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Amorim	3 h 30
15/5	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana de Amorim	3 h 30
15/5	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana de Amorim	3 h 30

Supervisor Fredy Cois

Orientador(es) Fátima Duarte Antunes / Lúcia Araújo

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco
Estágio
Ano letivo 2022/2023

Folha de Presença

Local de Estágio EAPN (Núcleo distrital de Viseu)

Aluno(a) Eliana Patrícia Carvalho Alves

Mês maio

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
16/5	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana Alves	3h30
16/5	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana Alves	3h30
17/5	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana Alves	3h30
17/5	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana Alves	3h30
18/5	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana Alves	3h30
18/5	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana Alves	3h30
19/5	9 : 00 H	12 : 30 H	Eliana Alves	3h30
19/5	14 : 00 H	17 : 30 H	Eliana Alves	3h30
22/5	9 : 00 H	11 : 00 H	Eliana Alves	2h00
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		

Supervisor Filipe Reis

Orientador(es) Fernando António Laranjo

Anexo B – Plano de Estágio

Plano de Estágio

Diagnóstico

Numa fase de pré-diagnóstico, foram realizadas diversas pesquisas em fontes primárias, fontes essas fidedignas como é o caso do *site* oficial da Rede Europeia Anti-Pobreza (EAPN), que permitiram efetuar o enquadramento do contexto de estágio, através da sua caracterização, tal como é possível verificar no ponto supra.

A fase de diagnóstico tem com o objetivo estabelecer um esquema de relacionamento entre problemas existentes num campo de intervenção, de forma a poder ser analisado, discutido, partilhado e melhorado com medidas adequadas (Pena, 2005).

Deste modo, ainda numa fase inicial de recolha de informação e de avaliação diagnóstica, alguns instrumentos e abordagens referentes à Metodologia de Planeamento de Projetos por Objetivo (MPPO) foram utilizados.

A MPPO define-se como uma ferramenta de diagnóstico, planeamento, acompanhamento de implementação e avaliação de projetos realizados num determinado contexto. Tem subjacente à sua utilização um conjunto de sete princípios teóricos que permitem fazer a distinção de outras metodologias que poderiam ser utilizadas em intervenções do mesmo género, esses princípios são, o princípio da participação; a situação grupal que torna os indivíduos mais criativos; a orientação para objetivos; o diagnóstico antes do planeamento; as técnicas de visualização possibilitam a visão partilhada do projeto; o planeamento e a implementação não podem estar separados e, por último, o contexto de intervenção é um sistema complexo. Os princípios referidos não tornam esta metodologia a mais adequada para qualquer intervenção, pois há contextos em que é desadequada a sua utilização e outros em que a praxis refere ter uma enorme eficiência e eficácia (Pena, 2005).

A fase diagnóstica que decorreu já em contexto de estágio, no Núcleo Distrital da EAPN de Viseu, permitiu o levantamento de problemas existentes através da observação e de conversas informais com o Técnico responsável pelo Núcleo, Dr. Tiago Caio, no entanto, e de forma a tornar mais completo o diagnóstico, houve a necessidade de se efetuar uma revisão da literatura que permitiu tomar conhecimento dos problemas atuais existentes na sociedade, no âmbito da pobreza e exclusão social, sem haver a necessidade de recorrer a outras técnicas/instrumentos (p.e. entrevistas).

A partir da observação e de conversas informais foi possível verificar que a equipa técnica do Núcleo é bastante reduzida, estando apenas um técnico disponível para todo o distrito de Viseu, distrito esse que abrange 25 freguesias e detém uma área consideravelmente extensa (507 km²) (Município de Viseu, n.d), o que impossibilita acompanhar todos os indivíduos/grupos, dificultando a intervenção. Ainda a partir dos mesmos métodos, observou-se que existem elevadas dificuldades/constrangimentos na

implementação de atividades em algumas escolas do distrito, pelo menos até ao momento da realização do presente plano de estágio, sendo que em 2 meses apenas foi possível desenvolver uma atividade, por estagiária, para uma escola (no caso a Escola Secundária Alves Martins), e uma das atividades já foi implementada e a outra está agendada para o final do mês de janeiro. Tal facto causa alguma preocupação, no entanto, foi possível perceber que alguns dos motivos para esse problema passam: pela falta de disponibilidade de algumas escolas (e das turmas), assim como a difícil comunicação/articulação com as mesmas e por já haver projetos variados, que incidem em questões sociais atuais, a serem desenvolvidos nas escolas. Com isto, pretende-se aproveitar todas as oportunidades de desenvolver atividades em escolas que recorram ao auxílio do Núcleo para esse mesmo efeito. Por último, através da observação, percebeu-se que existe uma baixa adesão/participação por parte das parcerias aquando do decorrer de uma reunião de associados muitos poucos foram aqueles que compareceram e mesmo aqueles que estiveram presentes participaram de forma insuficiente. Também através de conversas informais com o Dr. Tiago Caio foi possível confirmar a existência deste problema.

Recorrendo à revisão de literatura foi possível complementar o diagnóstico levantando outros problemas atuais.

De maneira a monitorizar e avaliar os objetivos e metas comunitárias da Estratégia Europeia 2020 foi introduzido um novo indicador social, relativo ao risco de pobreza ou exclusão social, que procura captar a natureza multidimensional da pobreza através da combinação de três indicadores já utilizados anteriormente: taxa de risco de pobreza, privação material e social severa e intensidade laboral per capita muito reduzida. Assim, considera-se que uma pessoa está em risco de pobreza e exclusão social quando se encontra, pelo menos, numa dessas situações (Santos, 2015).

Com 22.4% da população em risco de pobreza ou exclusão social, Portugal passou a ser o 8º país da UE27 com maior proporção da população a viver este tipo de vulnerabilidade social e económica. O aumento da vulnerabilidade regista-se em todos os indicadores analisados (pobreza monetária, intensidade laboral e privação material e social severa), ainda que com uma intensidade distinta entre diferentes grupos. Assim, em 2021, encontravam-se em risco de pobreza ou exclusão social os seguintes grupos (entre outros): os agregados familiares constituídos por um adulto com crianças dependentes (38.2%), por dois adultos com três ou mais crianças dependentes (33.2%); as pessoas que se encontram fora do mercado de trabalho (33%), com destaque para os desempregados (60.4%) comparativamente com as que estão em emprego (13.4%); as pessoas com níveis de escolaridade até ao ensino básico (30.4%) comparativamente com as que têm ensino superior (8.7%) (Observatório Nacional de Luta Contra a Pobreza [ONLCP], 2022).

Historicamente, a taxa de risco de pobreza foi o principal indicador utilizado na UE para monitorizar a pobreza até à adoção da Estratégia 2020. Neste contexto avalia-se a pobreza das crianças e dos jovens a partir dos recursos monetários do seu agregado familiar, pois apesar da unidade de observação serem as crianças e os jovens, a unidade de medida utilizada é o agregado familiar pressupondo-se que os membros do agregado familiar partilham os recursos monetários de forma equitativa e beneficiam de algumas economias de escala no consumo (Santos, 2015).

Assim, a pobreza infantil não pode ser dissociada da pobreza dos agregados com crianças dependentes e dos baixos rendimentos do trabalho (ONLCP, 2022).

Os indicadores de privação material oferecem uma visão complementar do bem-estar e das condições de vida das crianças e jovens. A complementaridade que estes indicadores oferecem aos indicadores monetários no estudo da pobreza tem vindo a ganhar importância crescente quer na literatura sobre este tema quer na própria execução das políticas públicas (Santos, 2015).

A este nível, os dados de 2021, alertam-nos já para uma vulnerabilidade preocupante que tenderá a intensificar-se, nomeadamente: 11.3% da população já vivenciava grande dificuldade em gerir o seu orçamento familiar até ao fim do mês, ou seja, os recursos financeiros do agregado familiar não cobriam as suas despesas necessárias habituais, 9.6% chegava ao fim do mês com dificuldade e 35% com alguma dificuldade. Menos da metade da população (cerca de 42%) afirmava não ter dificuldade em gerir o orçamento familiar até ao fim do mês; 2.5% tinha atrasos relacionados especificamente com habitação, sendo superior nas famílias com crianças dependentes (3.6%) (ONLCP, 2022).

Na intensidade laboral muito reduzida é considerada apenas a população com menos de 65 anos, sendo excluída da análise a população sénior. Quando olhamos para esta dimensão, verificamos novamente uma maior vulnerabilidade entre as mulheres; as crianças com menos de 18, apesar desta análise sofrer alterações quando são analisados grupos etários com menores intervalos de idades; a população sem emprego, nomeadamente os desempregados; a população com ensino básico; e os arrendatários com renda a preço reduzido (ONLCP, 2022).

A situação de pobreza e exclusão social das crianças e dos jovens é, em grande parte, determinada pela condição na atividade económica dos adultos que constituem o seu agregado familiar. A falta de emprego ou as poucas horas despendidas a trabalhar pelos adultos repercutem-se na qualidade de vida das crianças e dos jovens condicionando o acesso a variados tipos de bens e recursos (Santos, 2015).

Apesar do aumento da pobreza ou exclusão social ter sido mais tímido do que entre os adultos e entre a população sénior, a situação de pobreza ou exclusão social entre crianças

continua a ser uma realidade preocupante. Em 2021, residiam em Portugal 388 mil crianças em risco de pobreza ou exclusão social, mais 10 mil crianças do que em 2020 (ONLCP, 2022).

Deste modo, no que diz respeito à caracterização das crianças e jovens em risco de pobreza e exclusão social em Portugal, é possível identificar os seguintes problemas socioeconómicos: composição do agregado familiar, educação dos membros do agregado familiar e transferências sociais.

Quanto à composição do agregado familiar verificou-se que o risco de pobreza e exclusão social é maior nos agregados familiares monoparentais ou naqueles mais numerosos. Assim, torna-se imprescindível identificar os contextos familiares onde se encontram as crianças e jovens pobres, pois constitui um elemento informativo de diagnóstico importante deste problema. Esta informação é crucial no desenho das medidas de política social que visem atenuar este problema. A composição do agregado familiar é um indicador que permite aferir sobre a vulnerabilidade das crianças e jovens em situação de pobreza e exclusão social. Os diferentes tipos de agregados familiares têm diferentes perfis de risco de pobreza e exclusão social (Santos, 2015).

Relativamente à educação dos membros do agregado familiar consta-se que a reduzida escolaridade dos membros que constituem o agregado familiar em que as crianças e os jovens se inserem é outro fator que está relacionado com o risco de pobreza e exclusão social destas. Baixos níveis de educação dos membros do agregado familiar estão associados a um menor rendimento disponível desse agregado. Esta situação requer alguma intervenção ao nível da escolaridade destas crianças de forma a quebrar o ciclo intergeracional em que estas se encontram. Através da análise das estatísticas é observável que quanto maior for o nível educacional dos membros do agregado familiar, menores são as probabilidades de uma criança ou jovem se encontrar em situação de pobreza ou exclusão social, sublinhando a importância da formação escolar dos pais no combate à pobreza das crianças e jovens (Santos, 2015).

Em Portugal, desde 2009, é visível um aumento da percentagem de crianças e jovens em situação de risco de pobreza e exclusão social transversal a todos os níveis educacionais, no entanto, como era expectável, este agravamento foi mais acentuado para as crianças que viviam em agregados familiares em que os seus membros têm baixos níveis educacionais (Santos, 2015).

No que concerne às transferências sociais, concedidas às famílias pelo Estado, estas desempenham um papel importante na redução da pobreza, uma vez que o bem-estar das crianças e jovens está intimamente relacionado com o nível de rendimento das suas famílias (Santos, 2015).

Em 2021, com base nos rendimentos de 2020, o 5º quintil da população possuía um rendimento 5.66 vezes mais elevado do que o 1º quintil da população. Nesse ano Portugal

era o oitavo país com maior nível de desigualdade entre os mais ricos e os mais pobres da UE (ONLCP, 2022).

As prestações sociais assumem um papel importante na redução da desigualdade, sendo que sem estas transferências, o coeficiente de Gini seria de 55.9% e Portugal seria o 4º país da UE com maior nível de desigualdade. As pensões e restantes transferências sociais permitem uma redução em 41% deste coeficiente (ONLCP, 2022).

Apesar de assistirmos a um aumento em todas as dimensões que compõem a análise do risco de pobreza ou exclusão social entre o inquérito de 2020 e de 2021, de entre estes indicadores destacam-se a da pobreza monetária e da privação material e social severa, ou seja, dimensões associadas com o rendimento do agregado ou com a capacidade de consumo de bens e serviços (ONLCP, 2022).

A taxa de risco de pobreza teve uma variação anual de quase 14%, mais 228 mil pessoas a viverem com um rendimento por adulto equivalente inferior a cerca de 554 € mensais. No entanto, foi ao nível da população onde a vulnerabilidade monetária é mais extrema que assistimos um maior aumento do risco de pobreza. Entre o inquérito de 2020 e 2021 – ou seja, rendimentos de 2019 e 2020 – a taxa de risco de pobreza aumentou em 29% quando considerado um limiar de risco de pobreza de 40% do rendimento mediano. Temos assim mais 178 mil pessoas a viverem com um rendimento inferior a cerca de 370€ mensais por adulto equivalente. Consequentemente a população em situação mais extrema de pobreza passou a corresponder a 41% da população em risco de pobreza quando em 2020 correspondia a 36% (ONLCP, 2022).

Com isto, justifica-se os problemas socioeconómicos identificados relativos a crianças e jovens em risco de pobreza e exclusão social, particularmente, a elevada vulnerabilidade das famílias monoparentais e das famílias numerosas, os baixos níveis de educação dos membros do agregado familiar e os baixos rendimentos dos agregados familiares.

Consequentemente, foi possível elaborar a seguinte listagem de problemas:

- Elevado risco de pobreza e exclusão social nas crianças e jovens;
- Elevadas carências socioeconómicas nas famílias com crianças e jovens;
- Elevada vulnerabilidade das famílias monoparentais e das famílias numerosas;
- Baixos níveis de educação dos membros do agregado familiar;
- Baixos rendimentos dos agregados familiares;
- Baixa literacia de informação das crianças e jovens;
- Elevadas dificuldades na implementação de atividades da EAPN;
- Baixa adesão das parcerias à EAPN;
- Equipa técnica reduzida na EAPN.

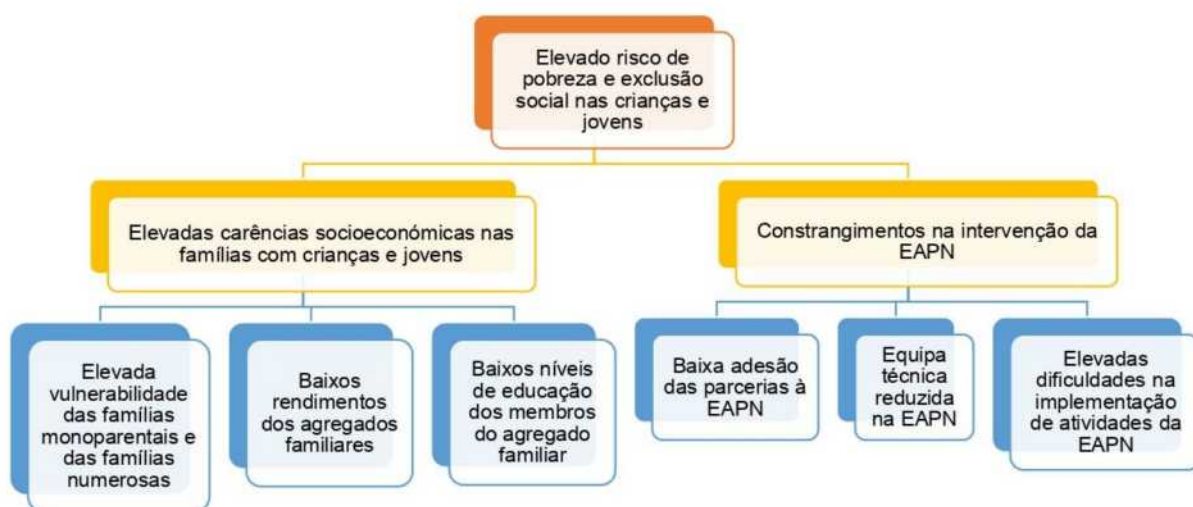
A partir da Listagem de Problemas, é elaborada a Árvore de Problemas (ver figura 1) que consiste numa representação esquemática de situações a melhorar no campo de

intervenção, ou seja, é onde se estabelece relações de causalidade entre os problemas existentes, com o objetivo de se chegar aos problemas de raiz. Poderá ainda definir-se como uma ferramenta reducionista da realidade ao estabelecer relações de causa-efeito, sendo que deve haver consciência desse facto e que essas relações são na realidade sistémicas e complexas (Pena, 2005).

A leitura da Árvore de Problemas (de cima para baixo) efetua-se da seguinte forma: O elevado risco de pobreza e exclusão social nas crianças e jovens resulta das elevadas carências socioeconómicas nas famílias com crianças e jovens, e dos constrangimentos na intervenção da EAPN. As elevadas carências socioeconómicas nas famílias com crianças e jovens resulta da elevada vulnerabilidade das famílias monoparentais e das famílias numerosas, dos baixos níveis de educação dos membros do agregado familiar e dos baixos rendimentos dos agregados familiares. Os constrangimentos na intervenção da EAPN resultam das elevadas dificuldades na implementação de atividades, da baixa adesão das parcerias e da equipa técnica reduzida.

Figura 1

Árvore de Problemas



Como último instrumento utilizado na fase de diagnóstico surge a análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) (ver tabela 1), que traduzindo para português significa, Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças, é um instrumento que permite conhecer o "ambiente" em que se vai planear. As Forças e Fraquezas correspondem aos pontos positivos e negativos, no que toca à realidade interna, enquanto as Oportunidades e Ameaças referem-se ao ambiente externo. Desta forma, a análise SWOT, possibilita focar

somente no que é necessário para se alcançar o sucesso (Instituto da Segurança Social, I.P. [ISS, I.P.], 2004).

Tabela 1
Análise SWOT

Forças	Fraquezas
Reconhecimento a nível nacional e internacional Eixos de intervenção (informação, formação, investigação e projetos) Foco na erradicação/atenuação da pobreza e exclusão social	Constrangimentos na intervenção da EAPN Baixa adesão das parcerias à EAPN Equipa técnica reduzida na EAPN Elevadas dificuldades na implementação de atividades da EAPN
Oportunidades	Ameaças
Grande quantidade de parcerias Participação em projetos de entidades parceiras Organização de atividades com entidades parceiras	Elevado risco de pobreza e exclusão social nas crianças e jovens Efeitos pós-pandemia (Covid-19) a nível económico e social Situação económica nacional Elevadas carências socioeconómicas nas famílias com crianças e jovens Baixos níveis de educação dos membros do agregado familiar Baixos rendimentos dos agregados familiares Elevada vulnerabilidade das famílias monoparentais e das famílias numerosas

Planeamento

A fase de planeamento pretende estabelecer medidas para a resolução de problemas, subdividindo-as em ações, com orçamentação, definição de resultados e objetivos, com formas de verificação de impactos e limitados no tempo (Pena, 2005).

Em primeiro lugar, o recurso à análise estatística demonstrou que, quer no contexto europeu quer em relação aos outros grupos etários da população portuguesa, as crianças e jovens apresentaram as maiores taxas de risco de pobreza e exclusão social (Santos, 2015).

A existência de uma grande percentagem de indivíduos, especialmente de crianças e jovens, persistentemente pobres no total da população identificada como pobre deve conduzir a um maior foco na definição de políticas que sejam verdadeiramente capazes de reverter esta situação de vulnerabilidade social (Santos, 2015).

A pobreza afeta várias dimensões da vida das crianças e dos jovens. Deste modo, são necessárias políticas sociais transversais a vários setores que se destinem a combater os mecanismos que tornam as crianças e jovens expostos a este problema. Uma vez que a pobreza das crianças e dos jovens está em grande medida associada à condição de pobreza das suas famílias, quaisquer intervenções que se destinem a atenuar a pobreza das crianças e jovens terão de passar necessariamente pela melhoria das condições de vida dos seus agregados familiares. Estas deverão procurar conjugar medidas de apoio diretas ao rendimento das famílias, a criação de emprego e melhoria das condições de trabalho assim como o aumento do investimento em serviços como a educação e saúde. Aliadas a estas políticas são também indispensáveis medidas específicas para este grupo etário, em domínios como a educação, saúde, habitação e participação social promovendo a igualdade de oportunidades de todas as crianças e jovens para que estas possam desenvolver plenamente as suas potencialidades (Santos, 2015).

Com isto, procurou-se definir alguns objetivos que atuem nos agregados familiares como é possível confirmar na Árvore de Objetivos (ver figura 2), assim como criar medidas que contribuam para alcançar o mesmo, tal como é possível verificar no Quadro de Medidas (ver tabela 2).

A Árvore de Objetivos caracteriza-se como uma espécie de “sombra”, simétrica à Árvore de Problemas, onde estão referidas as situações desejadas (Pena, 2005).

Figura 2
Árvore de Objetivos



O Quadro de Medidas (ver tabela 2) é um instrumento que se caracteriza como uma matriz de duas entradas, com os problemas terminais no topo e as respetivas soluções na coluna à esquerda que permite encontrar medidas resolutivas dos problemas terminais da Árvore de Problemas (Pena, 2005).

Tabela 2

Quadro de Medidas

Problemas Medidas	Elevada vulnerabilidade das famílias monoparentais e das famílias numerosas	Baixos rendimentos dos agregados familiares	Baixos níveis de educação dos membros do agregado familiar	Baixa adesão das parcerias à EAPN	Equipa técnica reduzida na EAPN	Elevadas dificuldades na implementação de atividades da EAPN
1. Elaboração de um guia de recursos no âmbito do combate à pobreza e exclusão social	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★		★	
2. Colaboração em atividades do Núcleo				★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★
3. Participação em projetos sociais de entidades parceiras				★ ★ ★	★ ★	
4. Realização de atividades em conjunto com entidades parceiras				★ ★ ★	★ ★	★ ★ ★

Indicadores:

- ★ ★ ★ - Muito importante para a resolução do problema;
- ★ ★ - Importante para a resolução do problema;
- ★ - Contribuição para a resolução do problema.

Implementação

A fase de implementação pretende utilizar ferramentas que permitem acompanhar e avaliar de forma contínua a execução das atividades, a execução orçamental e o grau de alcance dos resultados/objetivos (Pena, 2005).

Deste modo, considera-se pertinente o recurso ao Diagrama de Gantt (ver tabela 3) para a fase de implementação do presente plano, pois é uma ferramenta que facilita a ordenação de um projeto. Põe em perspetiva, no tempo, as diferentes ações do projeto, ou seja, estabelece um cronograma de execução das medidas a implementar (Maders, 2001 cit. por Pena, 2005).

Tabela 3
Diagrama de Gantt

Medidas	2022/2023						
	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abr.	maio
1. Elaboração de um guia de recursos no âmbito do combate à pobreza e exclusão social				■			
1.1. Pesquisa da informação				■			
1.2. Organização e compilação da informação				■			
1.3. Avaliação do guia de recursos							■
2. Colaboração em atividades do Núcleo	■						
2.1. Planificação das atividades	■	■	■	■	■	■	■
2.2. Avaliação das atividades	■						
3. Participação em projetos sociais de entidades parceiras				■			
3.1. Planificação das atividades				■	■	■	■
3.2. Avaliação das atividades				■	■	■	■
4. Realização de atividades em conjunto com entidades parceiras				■			
4.1. Articulação com as parcerias				■			
4.2. Preparação das atividades				■	■	■	■
4.3. Avaliação das atividades				■	■	■	■

Avaliação

Avaliação de processo

A avaliação de processo ocorre durante todo o desenvolvimento do processo ou atividade e avalia as suas estratégias de intervenção, a implementação e monitoriza a intervenção, em vez de apenas o resultado final. Assim, é possível afirmar que a avaliação de processo deve ser contínua.

É necessário planejar, desde o início, a avaliação. Esta é relevante por, não permitir apenas evidenciar os resultados da intervenção como também, potenciar a capacidade negocial e de participação dos intervenientes e das populações, fornecendo informação de forma partilhada e promotora da igualdade de capacidades e conhecimentos (Capucha, 2008).

Um diagnóstico de qualidade é a primeira condição de um bom projeto, ao permitir determinar com precisão os problemas a resolver, os recursos disponíveis e os fatores que serão determinantes no contexto. Para isso, devem ser acionados, logo desde a avaliação do diagnóstico, os critérios de avaliação. Nesta primeira fase, o critério é o da pertinência. Esta refere-se às razões que justificam o projeto, quer dizer, que o tornam prioritário em relação a qualquer outro (Capucha, 2008).

Neste sentido, após a revisão da literatura incidida na questão da pobreza e da exclusão social em Portugal, verificou-se que os problemas identificados são questões atuais e prementes que exigem intervenção imediata, uma vez que afetam a qualidade de vida das famílias com crianças e jovens, assim como as coloca mais suscetíveis ao risco.

No que concerne aos problemas identificados relativamente à EAPN, estes não foram identificados com recurso à revisão da literatura mas sim a outras técnicas comuns de recolha de informação, tais como a observação e a conversas informais com o técnico do Núcleo, Dr. Tiago Caio. Ambas as técnicas foram fundamentais na identificação dos problemas, por fornecerem informação detalhada e completa, de tal forma que nem foi necessário recorrer a outras técnicas. Os problemas relacionados com a EAPN também ganham pertinência em serem resolvidos, uma vez que a intervenção por parte do Núcleo incide na erradicação/atenuação da pobreza e exclusão social, e se este não tiver as ferramentas necessárias para tal, vai ser um obstáculo para alcançar o objetivo suprarreferido.

Procurando justificar a intervenção que será realizada, tanto direcionada para as famílias com crianças e jovens como na EAPN, com o mestrado no qual se insere o estágio curricular (Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco), a intervenção será principalmente no âmbito da prevenção, tendo em conta o público-alvo com o qual será possível e pertinente intervir. Apesar de nem todos os indivíduos, para os quais será dirigida a intervenção, se encontrarem diretamente em risco, é fulcral atuar na prevenção, pois podem apresentar vulnerabilidades. No geral, a intervenção na prevenção da pobreza e exclusão social é essencial para garantir que todas as pessoas tenham acesso a recursos e oportunidades, para melhorar a saúde e bem-estar, fortalecer a economia e aumentar a segurança.

Resumindo, considera-se que tanto os problemas relativos aos agregados familiares com crianças e jovens como os problemas relativos à EAPN têm relevância e pertinência em serem alvos de intervenção, a fim de se alcançar o objetivo final.

Neste sentido, o Guia de Recursos, a ser realizado no âmbito do combate à pobreza e exclusão social, ganha pertinência, assim como o nome elaborado para o mesmo: "Igualdade e Qualidade de Vida".

O nome "Igualdade e Qualidade de Vida" pretende transmitir a ideia de que o objetivo do GR é promover a igualdade para todos, com a missão de proporcionar condições para que as famílias, crianças e jovens tenham acesso aos recursos e oportunidades que lhes permitam uma vida plena e satisfatória, assim como contribuir para que todas as pessoas tenham uma vida com qualidade e dignidade, independentemente de sua situação financeira ou social.

O diagnóstico é também decisivo para um bom sistema de avaliação, ao estabelecer as bases segundo as quais as realizações e impactos podem ser avaliados. Mas é mais do que isso: é um instrumento decisivo do ponto de vista da criação de condições sociais e institucionais de sucesso da intervenção (Capucha, 2008).

A produção do diagnóstico obedece a técnicas comuns de recolha e tratamento de informação características das ciências sociais, como o inquérito por questionário, a entrevista, a análise de dados estatísticos, a análise de conteúdo ou a observação (Capucha, 2008).

Neste sentido, e como mencionado anteriormente, na fase de diagnóstico, ocorreram conversas informais bastante esclarecedoras com o técnico do Núcleo, Dr. Tiago Caio, assim como momentos de observação que permitiram conhecer os problemas existentes no contexto da intervenção, não havendo necessidade de recorrer a entrevistas ou questionários.

Posteriormente, foi utilizada a MPPPO para a construção das ferramentas necessárias à elaboração/planeamento do projeto.

Na fase de planeamento continua a ser tido em conta o critério de avaliação da pertinência, porém nesta fase acrescenta-se o critério da coerência interna, ou seja, espera-se que haja coerência entre os problemas identificados na sede de diagnóstico e as orientações e finalidades do projeto (Capucha, 2008).

Deste modo, como referido inicialmente, a avaliação de processo avalia as estratégias de intervenção. Assim, com o propósito de avaliação das ações/atividades a serem implementadas, será realizada uma avaliação externa, em que a avaliação será realizada pelos participantes. Esta será registada em questionários de avaliação em dois momentos distintos – avaliação inicial e avaliação final. A avaliação inicial irá permitir avaliar o conhecimento ou habilidades pré-existentes dos participantes antes de uma atividade, enquanto que a avaliação final irá permitir avaliar o progresso dos participantes após uma atividade, assim como o desempenho da atividade, através do registo e partilha de aspetos positivos e negativos, opiniões pessoais e grau de satisfação.

Este último método de avaliação de processo possibilita a identificação de problemas/erros/gafes e de oportunidades de melhoria que podem ser efetuadas ao processo a fim de otimizar o seu desempenho e a sua eficácia. Também permite identificar aspetos positivos do processo que podem ser replicados noutras situações.

Ao aplicar questionários de avaliação no início e no final de uma atividade será possível avaliar os conhecimentos adquiridos com a atividade implementada, através da comparação dos resultados de ambos os momentos, recorrendo à análise quantitativa e/ou qualitativa. Para tal será imprescindível haver questões comuns em ambos os momentos.

No que diz respeito à avaliação do guia de recursos dirigido às famílias, após a sua elaboração, será realizada uma avaliação dirigida aos mesmos indivíduos a fim de perceber se o utilizariam ou o consideram útil, tendo em conta os conteúdos constatados no respetivo guia.

Avaliação de produto

Na avaliação da qualidade da conceção de um plano de intervenção ou de um projeto, os critérios de coerência interna e externa são centrais. Considerando fundamentais os seus subcritérios, nomeadamente, a exequibilidade (todas as possibilidades devem ser julgadas a partir da adequação de meios e da possibilidade de concretizar em ações mais práticas, os objetivos definidos de forma abstrata); a acessibilidade (publicitação do plano ou projeto e entendimento, por todos aqueles que são os seus destinatários e atores, quanto aos objetivos, às metas a atingir e às ações a desenvolver) e a responsabilidade (análise do modo como cada ação está vinculada à responsabilidade de quem a deve executar) (Capucha, 2008).

De forma a perceber se o objetivo geral do plano e a sua finalidade foram alcançados, será realizado um relatório final. Não obstante, a avaliação deverá ser contínua. Deste modo, irá ser possível avaliar a eficácia e a eficiência. Quanto ao impacto da intervenção não será possível ser avaliado uma vez que as atividades serão implementadas pontualmente e o público-alvo será distinto em todas as ocasiões.

Referências

- Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos - Guião prático*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/planeamento_e_avaliacao_de_projectos_-_guiao_pratico_capucha_2008.pdf
- Instituto da Segurança Social, I.P. (2004). *Guião Prático para Implementação da Rede Social*. Instituto da Segurança Social, I.P. https://www.seg-social.pt/documents/10152/13341/guiao_pratico_implementacao2004/cc6a9ac9-132d-45d2-aa21-3c33338561d2/cc6a9ac9-132d-45d2-aa21-3c33338561d2
- Município de Viseu. (n.d.). *Freguesias*. Município de Viseu. <https://www.cm-viseu.pt/pt/municipio/freguesias/>
- Observatório Nacional de Luta Contra a Pobreza. (2022). *Pobreza e Exclusão Social em Portugal: Relatório 2022*. Observatório Nacional de Luta Contra a Pobreza. <https://www.eapn.pt/wp-content/uploads/2022/10/Pobreza-e-Exclusao-Social-em-Portugal-2022-REAPN05.pdf>
- Pena, R. (2005). *Manual do Formando: MPPO – Metodologia de Planeamento de Projectos por Objectivos*. <https://arvoredeproblemas.ruipena.pt/dossie/manual.pdf>
- Santos, R. F. G. (2015). *Análise dinâmica da pobreza das crianças e jovens em Portugal* [Dissertação de Mestrado, Lisbon School of Economics & Management]. <http://hdl.handle.net/10400.5/10777>

— Eliana Lemos

Guia de Recursos



IGUAL
-e-
QUALI DADE DE VIDA

Guia de Recursos de Combate à Pobreza e Exclusão Social

Título: Igualdade e Qualidade de Vida: Guia de Recursos de Combate à Pobreza e Exclusão Social

Autoria: Eliana Lemos

Ilustração: Eliana Lemos

Revisão: Susana Fonseca; Lia Araújo; Tiago Caio

Edição: Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal

Data de edição: junho 2023

ISBN:

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	6
APOIOS SOCIAIS.....	7
APOIOS À EDUCAÇÃO.....	17
APOIOS AO EMPREGO E À FORMAÇÃO PROFISSIONAL	23
APOIOS À SAÚDE	31
APOIOS À ALIMENTAÇÃO	37
APOIOS À HABITAÇÃO E AO ALOJAMENTO	42
APOIOS AO TRANSPORTE	51
PROGRAMAS DE VOLUNTARIADO	57
REDES DE SOLIDARIEDADE E APOIO.....	70
RECURSOS PARA CRIANÇAS E JOVENS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	75
PROGRAMAS DE PARENTALIDADE.....	83
APOIOS À INCLUSÃO DIGITAL	90
RECURSOS DE PROTEÇÃO INFANTIL	100
DICAS DE COMO POUPAR.....	108
AS MINHAS ANOTAÇÕES	112
AS MINHAS LISTAS	114
CONCLUSÃO.....	116
REFERÊNCIAS	117

Índice de Siglas

AAAF - Atividades de Animação e de Apoio à Família

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

APAV - Associação Portuguesa de Apoio à Vítima

APCDV - Associação Portuguesa de Crianças Desaparecidas e Vulneráveis

APD - Associação Portuguesa de Deficientes

APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

ASE - Ação Social Escolar

AT - Autoridade Tributária e Aduaneira

CAF - Componente de Apoio à Família

CIS - Centro Internet Segura

CIT - Certificado de Incapacidade Temporária

CNCS - Centro Nacional de Cibersegurança

CNE - Corpo Nacional de Escutas

CNPDPJ - Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens

CPCJ - Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

CRI - Centros de Recursos para a Inclusão

CTI - Campos de Trabalho Internacionais

CVP - Cruz Vermelha Portuguesa

ECMIJ - Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude

EFA - Educação e Formação de Adultos

ELI - Equipas Locais de Intervenção precoce

FM - Formação Modular

IAC - Instituto de Apoio à Criança

IAS - Indexante dos Apoios Sociais

IEFP, I.P. - Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.

IHRU - Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana

IPDJ, I.P. - Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P.

IPI - Intervenção Precoce na Infância

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social
IRS - Imposto sobre o Rendimento de Pessoas Singulares
ISS, I.P. - Instituto da Segurança Social, I.P.
LGP - Língua Gestual Portuguesa
LPCC - Liga Portuguesa Contra o Cancro
NEE - Necessidades Educativas Especiais
NIF - Número de Identificação Fiscal
NISS - Número de Identificação de Segurança Social
ONG - Organização Não-Governamental
OTL - Ocupação de Tempos Livres
PA - Produtos de Apoio
PEI - Programa Educativo Individual
PIT - Plano Individual de Transição
PNSIJ - Programa Nacional de Saúde Infantil e Juvenil
POAPMC - Programa Operacional de Apoio às Pessoas Mais Carenciadas
PSI - Plano de Saúde Individual
QNQ - Quadro Nacional de Qualificações
RNAVVD - Rede Nacional de Apoio a Vítimas de Violência Doméstica
RSI - Rendimento Social de Inserção
RTP - Relatório Técnico-Pedagógico
RVCC Escolar - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Escolares
RVCC Profissional - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais
SAP - Serviço de Aconselhamento Psicológico
SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce
SNS - Serviço Nacional de Saúde
SSD - Segurança Social Direta

INTRODUÇÃO

A pobreza e a exclusão social são graves problemas em Portugal e afetam muitas famílias com crianças e/ou jovens. Estas situações podem ter impactos significativos no bem-estar e no desenvolvimento destas crianças e jovens, limitando as suas oportunidades de educação, saúde e participação na sociedade. Além disso, as famílias que vivem em situação de pobreza e exclusão social enfrentam desafios diários para satisfazer as suas necessidades básicas e proporcionar um ambiente seguro e saudável para as suas crianças e jovens.

Neste sentido, foi elaborado o presente Guia de Recursos, em contexto de estágio curricular no Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal, no âmbito do mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu.

Neste guia, apresenta-se um conjunto de recursos e apoios sociais que podem ajudar as famílias a melhorar a sua situação financeira, social e emocional. Além disso, fornece informações sobre como solicitar estes apoios e onde encontrar ajuda e orientação adicional.

A informação presente no guia foi transcrita com recurso à *internet*, estando devidamente citados os autores (no caso dos enquadramentos teóricos de cada um dos apoios/recursos), assim como estão disponíveis os *links* e as referências de onde foi retirada a informação. Deste modo, a informação apresentada pode ser facilmente acedida através dos *links* disponíveis ao longo do guia, assim como das referências que se encontram no final do mesmo.

Por fim, espera-se que este guia possa ser um recurso valioso para aqueles que procuram formas de enfrentar os desafios da pobreza e exclusão social e garantir um futuro mais justo e igualitário para todos.

APOIOS SOCIAIS

As prestações sociais caracterizam-se enquanto benefícios ou transferências sociais que contribuem para a segurança de determinado campo ou momento da vida de pessoas ou famílias. Estas visam reduzir a carga financeira que emerge de necessidades sociais ou riscos, assim como assegurar os meios mínimos de subsistência às famílias em caso de perda de rendimentos do trabalho definidas pela lei. Também pretendem garantir que as famílias tenham acesso a bens e serviços básicos, como alimentação, habitação e saúde (Silva, 2017).

“As prestações sociais em dinheiro dizem respeito às prestações a pagar às famílias pelos fundos da Segurança Social (exceto reembolsos), cujas são fornecidas ao abrigo de regimes de segurança social e podem assumir a forma de prestações de doença e invalidez, subsídios de maternidade, abonos de família, subsídios de outros dependentes, desemprego, aposentação, pensões de sobrevivência, entre outros subsídios e benefícios” (Conselho das Finanças Públicas, 2015, p. 28).

De acordo com os dados estatísticos do Pordata (2023), idosos, crianças, desempregados e pessoas com poucos rendimentos, são os principais beneficiários dos apoios prestados pela Segurança Social - o sistema que visa assegurar os direitos básicos dos cidadãos, a igualdade de oportunidades, promover o bem-estar e a coesão social dos portugueses (Instituto da Segurança Social, I.P., 2021a).

No caso das famílias com crianças e/ou jovens, os apoios e prestações sociais podem ter um impacto particularmente significativo, ajudando a garantir que as crianças e jovens tenham acesso à educação, saúde e bem-estar. Além disso, esses apoios podem ajudar a reduzir a vulnerabilidade económica das famílias, proporcionando-lhes segurança financeira e reduzindo a probabilidade de situações de exclusão social (Estratégia Nacional de Combate à Pobreza 2021-2030 [ENCP 2021-2030]; Resolução do Conselho de Ministros n.º 184/2021).

Assim, os apoios e prestações sociais são essenciais para combater a pobreza e a exclusão social em famílias com crianças e/ou jovens, em Portugal, garantindo o acesso a bens e serviços básicos como alimentação, habitação e saúde (ENCP 2021-2030; Resolução do Conselho de Ministros n.º 184/2021).

Subsídio de Desemprego

É uma prestação atribuída em dinheiro aos beneficiários desempregados para compensar a falta de remuneração motivada pela perda involuntária de emprego.

Condições de atribuição:

- Residir em território nacional;
- Estar em situação de desemprego involuntário;
- Ter capacidade e disponibilidade para o trabalho;
- Estar inscrito para procura de emprego no centro de emprego da área de residência;
- Ter o prazo de garantia exigido: 360 dias de trabalho por conta de outrem com registo de remunerações nos 24 meses anteriores à data do desemprego.

Como requerer:

- O subsídio de desemprego é requerido no prazo de 90 dias consecutivos a contar da data do desemprego, no centro de emprego;
- A entrega do requerimento depois do prazo de 90 dias, mas durante o período legal de concessão das prestações, determina a redução no respetivo período de concessão, pelo tempo correspondente ao atraso verificado;
- O beneficiário deve inscrever-se no centro de emprego antes de requerer o subsídio.

Documentos a apresentar:

- Requerimento de prestações de desemprego, a preencher *online* no centro de emprego - Mod.RP5000-DGSS;
- Declaração de situação de desemprego, Mod.RP5044-DGSS, que pode ser entregue:
 - Em papel, pelo beneficiário, no centro de emprego;
 - Através da Segurança Social Direta (SSD), pelo empregador, com autorização prévia do trabalhador, devendo o empregador entregar ao trabalhador o respetivo comprovativo.

Em caso de impossibilidade ou recusa do empregador de entregar ao trabalhador a declaração, compete à Autoridade para as Condições de Trabalho (ACT) emití-la, no prazo de 30 dias a partir da data do requerimento.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.seg-social.pt/subsidio-de-desemprego>

Rendimento Social de Inserção (RSI)

O Rendimento Social de Inserção (RSI) é um subsídio mensal para famílias em situação de pobreza extrema para satisfação das suas necessidades básicas, que inclui uma componente de inserção social, como formação e apoio na procura de emprego.

Condição de acesso:

O acesso à prestação de RSI depende do valor do património mobiliário (depósitos bancários, ações, obrigações, certificados de aforro, títulos de participação e unidades de participação em instituições de investimento coletivo ou outros ativos financeiros) não ser superior a 26.145,60€ (60 vezes o valor do Indexante de Apoios Sociais).

Se viver sozinho ou sozinha: A soma dos seus rendimentos mensais não pode ser igual ou superior a 189,66€¹.

Se viver com familiares: A soma dos rendimentos mensais de todos os elementos do agregado familiar não pode ser igual ou superior ao valor máximo de RSI, calculado em função da composição do agregado familiar.

Como posso solicitar?

Através de formulários:

- RSI 1 – DGSS – Requerimento Rendimento Social de Inserção/Requerimento Inicial/Pedido de Renovação;
- RSI 1/1 – DGSS – Requerimento Rendimento Social de Inserção - Folha de continuação;
- RSI 1/2 – DGSS – Requerimento Rendimento Social de Inserção - Informações e instruções de preenchimento;
- RV 1017 – DGSS – Identificação de pessoas singulares abrangidas pelo sistema de proteção social de cidadania;
- RV 1017/1 – DGSS – Identificação de pessoas singulares abrangidas pelo sistema de proteção social de cidadania - Folha de continuação;
- RSI 28 - DGSS – Declaração de alterações - Rendimento Social de Inserção;
- RSI 28/2 - DGSS – Declaração de alterações - Rendimento Social de Inserção - Informações e instruções de preenchimento.

¹ Os valores referentes a este apoio podem sofrer alterações, pelo que se aconselha a consultar o site <https://www.seg-social.pt/rendimento-social-de-insercao#>

Os formulários referidos podem ser obtidos na página da Segurança Social.

Quais são os documentos necessários?

- Documento de identificação válido da pessoa que faz o pedido e dos restantes membros do agregado familiar (cartão de cidadão ou bilhete de identidade, certidão do registo civil, boletim de nascimento, passaporte);
- Cartão de contribuinte da pessoa que faz o pedido e dos restantes membros do agregado família (no caso de não ter cartão de cidadão);
- Fotocópias dos recibos de remunerações efetivamente auferidas (salários) no mês anterior, no caso de rendimentos regulares;
- Fotocópias dos recibos comprovativos das remunerações efetivamente auferidas nos três meses anteriores ao da apresentação do requerimento, no caso de rendimentos variáveis;
- Fotocópias dos seguintes documentos comprovativos de residência legal em Portugal, emitidos por entidade competente.

Onde posso pedir?

- Serviços de atendimento da Segurança Social.

Como posso receber?

- Vale postal emitido pelos CTT (vale de correio);
- Transferência bancária.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.seg-social.pt/rendimento-social-de-insercao>

Abono de Família

É um subsídio mensal com o objetivo de compensar as despesas com o sustento e educação das crianças até aos 18 anos, ou até aos 24 anos, se estiverem a estudar.

Condições de atribuição:

Têm direito ao abono de família as crianças e jovens:

- Cujos rendimentos do agregado familiar dependam da condição de recursos;
- Residentes em Portugal ou equiparados a residentes;

- Crianças e jovens institucionalizados;
- Jovens a partir dos 16 anos que não trabalhem, exceto se o trabalho for prestado ao abrigo de contrato de trabalho em período de férias escolares, não podendo exceder o período de férias escolares estabelecidas para o respetivo nível de ensino.
 - Dos 16 aos 24 anos de idade só têm direito se estiverem a estudar. Para os jovens com idades entre os 16 e os 24 anos é obrigatório efetuar a prova escolar durante o mês de julho. Esta prova é efetuada através da Internet por Declaração prestada no Serviço SSD.

Como requerer?

As prestações por encargos familiares devem ser requeridas:

- Pelos pais ou pessoas equiparadas ou pelos representantes legais;
- Pela pessoa ou entidade que tenha a criança ou jovem confiado administrativa ou judicialmente à sua guarda;
- Pelo próprio jovem se for maior de 18 anos.

Se houver direito ao abono de família para crianças e jovens por mais de um titular, no mesmo agregado familiar, as prestações devem ser requeridas pela mesma pessoa, com legitimidade para este efeito.

Os beneficiários que já estejam registados na SSD, podem efetuar o seu pedido através da SSD, no menu Família ► Abono de família e de pré-natal.

No topo da página, no separador “Ajuda” encontrará perguntas e respostas sobre como efetuar o seu pedido de abono de Família para Crianças e Jovens e esclarecimento de diversas questões associadas a esta prestação social.

O requerimento de abono de família - Mod.RP5045-DGSS, também pode ser apresentado nos serviços de atendimento da Segurança Social, em suporte papel.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.seg-social.pt/abono-de-familia-para-criancas-e-jovens>

Bolsa de Estudo

É uma prestação em dinheiro, atribuída mensalmente, para combater o abandono escolar, melhorar a qualificação dos jovens em idade escolar e compensar os encargos

acrescidos com a frequência obrigatória de nível secundário ou equivalente. Destina-se a jovens estudantes a receber abono de família para crianças e jovens.

Tem direito à bolsa de estudo o aluno que ingresse no ensino secundário ou em nível de escolaridade equivalente e reúna cumulativamente as seguintes condições:

- Esteja inserido em agregado familiar com rendimentos de referência correspondentes ao 1.º ou 2.º escalão do abono de família para crianças e jovens;
- Esteja matriculado e a frequentar o 10.º, 11.º ou 12.º ano de escolaridade ou nível equivalente;
- Tenha idade inferior a 18 anos. Caso esta idade seja atingida no decurso do ano escolar, mantém-se o direito à bolsa de estudo até ao fim do ano escolar;
- Tenha aproveitamento escolar durante a frequência do ensino secundário ou de nível de escolaridade equivalente.

Como requerer?

A bolsa de estudo não necessita de ser requerida, se reunir as condições exigidas é atribuída oficiosamente e paga juntamente com o abono de família para crianças e jovens.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.seg-social.pt/bolsa-de-estudo>

Tarifa Social de Energia

A tarifa social de energia é um apoio social que consiste num desconto na tarifa de acesso às redes de eletricidade em baixa tensão e/ou de gás natural em baixa pressão, que compõe o preço final faturado ao cliente de eletricidade e/ou de gás natural.

Condições de atribuição:

Para ter acesso à **Tarifa Social Energia Elétrica**, o consumidor tem que ter um contrato de fornecimento de energia elétrica em seu nome, destinado exclusivamente a uso doméstico em habitação permanente, com uma potência elétrica contratada em baixa tensão normal igual ou inferior 6,9 kVA, e se encontrar a receber da Segurança Social um dos seguintes apoios:

- Complemento solidário para idosos;
- Rendimento social de inserção;
- Prestações de desemprego;

- Abono de família;
- Pensão social de invalidez do regime especial de proteção na invalidez ou do complemento da prestação social para a inclusão;
- Pensão social de velhice.

Para ter acesso à **Tarifa Social de Gás Natural**, o consumidor tem que ter um contrato de fornecimento de gás natural em seu nome, destinado exclusivamente a uso doméstico em habitação permanente, em baixa pressão, com consumo anual inferior ou igual a 500 m³, e estar a receber da Segurança Social um dos seguintes apoios:

- Complemento Solidário para Idosos;
- Rendimento Social de Inserção;
- Prestações de desemprego;
- Abono de família (Abono de família 1º escalão);
- Pensão social de invalidez do regime especial de proteção de invalidez ou do complemento da prestação social para a inclusão.

Como é atribuído?

Identificados os potenciais beneficiários, é automaticamente aplicada a tarifa social de energia pelos comercializadores na fatura da eletricidade e/ou do gás natural, sem necessidade de pedido por parte do cliente.

Em alternativa, os potenciais beneficiários também podem requerer junto da Segurança Social e/ou da Autoridade Tributária e Aduaneira (AT) um comprovativo da sua condição de beneficiário e apresentá-lo junto do comercializador de energia.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.dgeg.gov.pt/pt/areas-transversais/politicas-de-protecao-ao-consumidor-de-energia/tarifa-social-de-energia/>

Fundo de Garantia dos Alimentos Devidos a Menores

É uma prestação de alimentos devida a menores paga mensalmente em dinheiro que assegura o pagamento das prestações de alimentos, em substituição do pai/mãe faltoso(a), no caso de incumprimento desta obrigação.

Destina-se a crianças ou jovens até aos 18 anos de idade e tem como objetivo garantir a subsistência do menor.

Esta considera o valor referente ao sustento, habitação, vestuário do alimentado/menor e, também, a sua educação.

Condições de atribuição:

- Incumprimento da obrigação pelo respetivo devedor;
- A pessoa judicialmente obrigada a prestar alimentos não satisfizer as quantias em dívida (incumprimento);
- Menor residente em território nacional;
- Representante legal residente em território nacional;
- A capitação de rendimentos do respetivo agregado familiar não pode ser superior ao valor do Indexante dos Apoios Sociais (IAS);
- O valor das prestações fixadas não pode exceder mensalmente, por cada devedor, o montante de 1 IAS;
- Menor - crianças ou jovens até aos 18 anos de idade.

Quem pode obter?

Além do Ministério Público, que é um órgão do Estado encarregado de representar o mesmo, pode ser solicitada pelo seu representante legal, ou pela pessoa à guarda de quem aquele se encontre.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.seg-social.pt/fundo-de-garantia-de-alimentos-devidos-a-menores>

Proteção Jurídica

A proteção jurídica é um direito das pessoas e das entidades sem fins lucrativos que não tenham condições para pagar as despesas associadas com processos judiciais (nos tribunais), em caso de despedimento, divórcio, despejo, penhoras, etc., ou extrajudiciais (fora dos tribunais), no caso de divórcio por mútuo consentimento.

O que é que a proteção jurídica inclui?

- **Consulta Jurídica** – consulta com um advogado para esclarecimento técnico sobre o direito aplicável a questões ou casos concretos nos quais avultem interesses pessoais legítimos ou direitos próprios lesados ou ameaçados de lesão (não se aplica às entidades sem fins lucrativos).

APOIOS À EDUCAÇÃO

A educação é um dos principais fatores para o desenvolvimento humano e social, podendo contribuir para a redução da pobreza, da desigualdade social e para o aumento da empregabilidade e da produtividade (Perista, 2015).

“O relatório “No More Failures. Ten Steps to Equity in Education” publicado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) e a comunicação sob o título “Efficiency and equity in European education and training systems” da União Europeia, têm em comum o facto de considerarem a equidade como uma questão central das políticas de educação, olhando-a, não só como um objetivo, mas também como um instrumento essencial das políticas públicas” (Lemos, 2013, p. 152).

“No que diz respeito à equidade, é possível identificar historicamente três fases nas políticas públicas de educação, começando com a igualdade de acesso, ou seja, o direito de todos à frequência da escola independentemente da sua origem, seguindo depois a igualdade de tratamento (ou de recursos), isto é, a prestação a todos de igual serviço educativo, e mais recentemente a igualdade de resultados e competências” (Demeuse & Baye, 2008 cit. por Lemos, 2013, p. 152).

“As políticas educativas para famílias em situação de vulnerabilidade socioeconómica, têm como objetivo criar condições que permitam garantir, em equidade, o sucesso académico de todas as crianças, independentemente da sua condição social, cultural ou étnica” (Reichert, 2022, p. 17). Estas políticas, enquanto apoios à educação, podem incluir bolsas de estudo, subsídios para transporte escolar, material escolar gratuito, entre outros.

Estes apoios são fundamentais para as famílias em situação de pobreza e exclusão social, uma vez que permitem que as crianças e jovens tenham acesso a uma educação equitativa e de qualidade, independentemente da sua situação socioeconómica. Os mesmos apoios ajudam a minimizar os custos associados à educação, cujos podem ser um fator de exclusão social para as famílias mais pobres (Lemos, 2013; Reichert, 2022).

Os apoios à educação também podem contribuir para a redução da exclusão social. A educação pode proporcionar às crianças e jovens oportunidades de desenvolvimento pessoal e social, ajudando a reduzir a probabilidade de comportamentos de risco e criminalidade. Além disso, a educação pode ser um fator de integração social, permitindo que as crianças e jovens desenvolvam redes de relações sociais saudáveis e participem plenamente na sociedade (Lemos, 2013; Reichert, 2022).

Ação Social Escolar (ASE)

A ASE é uma medida de apoio que visa compartilhar algumas despesas escolares dos alunos pertencentes a famílias com recursos mais baixos, que frequentem o pré-escolar, os ensinos básico e secundário em escolas públicas e escolas particulares ou cooperativas em regime de contrato de associação, e escolas profissionais situadas em áreas geográficas não abrangidas pelo Programa Operacional Capital Humano (POCH).

Através desta medida, podem ser compartilhadas as despesas de refeições escolares, de atribuição de material escolar, de atividades extracurriculares e de transporte escolar.

A ASE contempla três escalões (A, B e C), que são definidos de acordo com os escalões de abono de família, tendo como referência o valor do IAS.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2014/01/Despacho8452A2015ASE.pdf>

Oferta de Equipamentos Tecnológicos

Alguns programas oferecem equipamentos tecnológicos, como computadores e *tablets*, para estudantes em situação financeira difícil, para garantir que estes tenham acesso a tecnologia adequada para o seu desempenho escolar.

O Programa “Escola Digital” promovido pelo Ministério da Educação e gerido pela Secretária-Geral da Educação e Ciência (SGEC) disponibiliza um *kit* digital composto por um computador portátil, auscultador com microfone (*headset*), uma mochila, um *hotspot* (*router*) e um cartão *SIM* de dados, uso exclusivamente em contexto educativo e de modo responsável.

Como se processa a cedência?

Cada Encarregado de Educação toma conhecimento e assina um “Auto de Entrega” dos equipamentos, no ato de levantamento que, entre outras, contém os direitos e deveres de utilização a que está obrigado.

Os equipamentos têm que ser devolvidos na data de conclusão do primeiro ciclo do ensino básico, ou na data de conclusão do terceiro ciclo do ensino básico. A sua devolução também é obrigatória em caso de transferência para outro Agrupamento de Escolas/Escola não Agrupada.

Para mais informações, consulte o site:

<https://s3.observador.pt/wp-content/uploads/2020/11/11214450/guiao-utilizacao-escolas.pdf>

Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

As AEC inserem-se numa estratégia alargada de articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio à família. Esta estratégia assenta em três grandes vertentes:

- Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar (AAAF);
- Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC);
- Componente de Apoio à Família (CAF) no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Considera(m)-se:

- **AAAF** as que se destinam a assegurar o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar antes e ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas atividades;
- **AEC** no 1.º ciclo do ensino básico as atividades de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação;
- **CAF** o conjunto de atividades destinadas a assegurar o acompanhamento dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico antes e ou depois das componentes do currículo e das AEC, bem como durante os períodos de interrupção letiva.

Para mais informações, consulte o site:

<http://www.dge.mec.pt/enquadramento-7>

Desporto Escolar

O Desporto Escolar é uma atividade de complemento curricular, estando definido no Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, na sua atual redação, como o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo, desenvolvendo as suas atividades nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e nas escolas do ensino secundário.

Para mais informações, consulte o site:

<https://desportoescolar.dge.medu.pt/>

Programa de Ocupação de Tempos Livres (OTL)

O Programa Ocupação de Tempos Livres (OTL), promovido pelo Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ), em parceria com as autarquias e outras entidades locais, visa proporcionar aos/às jovens experiências em contexto de aprendizagem não-formal ou em contexto ativo de trabalho, e desenvolver capacidades e competências pessoais, profissionais e sociais. O OTL proporciona a participação ativa em projetos (de curta ou longa duração) com a comunidade, contribuindo para a ocupação dos tempos livres de forma saudável.

Quem pode participar?

- Na modalidade de projetos de curta duração: residentes em Portugal, com idades entre os 12 e os 17 anos de idade;
- Na modalidade de projetos de longa duração: residentes em Portugal, com idades entre os 18 e os 30 anos de idade.

Como participar?

A inscrição é gratuita e é feita na plataforma através do preenchimento dos dados requeridos no formulário.

Para mais informações, consulte o site:

<https://ipdj.gov.pt/ocupacao-de-tempos-livres> ou <https://programasjuventude.ipdj.gov.pt/otl>

Bolsas de Estudo

A Bolsa de Estudo é uma ação social que surgiu no sentido de dar resposta às necessidades reais dos estudantes, garantindo a equidade na atribuição de benefícios sociais. Esta pretende favorecer o acesso ao ensino superior e incrementar o sucesso na sua frequência.

A Bolsa de Estudo é uma prestação pecuniária anual para comparticipação nos encargos com a frequência de um curso ou com a realização de um estágio profissional de caráter obrigatório, atribuída pelo Estado, a fundo perdido, sempre que o agregado familiar em que o estudante se integra não disponha de um nível mínimo adequado de recursos financeiros.

A Bolsa de Estudo é atribuída para um ano letivo completo, salvo as exceções.

As condições de atribuição de bolsa de estudo encontram-se definidas na legislação atualmente em vigor, nomeadamente no Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a

Estudantes do Ensino Superior (disponível no *site* da Direção-Geral do Ensino Superior).

Aconselha-se a verificar o Regulamento em vigor, pois este poderá sofrer alterações com frequência.

Também poderá obter mais informações nos Serviços de Ação Social (SAS) ou no Gabinete de Ação Social (GAS) da Instituição de Ensino Superior.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/informacoes?plid=373>

APOIOS AO EMPREGO E À
FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O desemprego é um dos principais fatores que contribui para a pobreza e os incentivos ao emprego ajudam a criar novas oportunidades para que as pessoas consigam encontrar trabalho e saiam da situação de desemprego (Caleiras, 2008).

“A noção de vulnerabilidade social não recai somente sobre os recursos financeiros do agregado familiar mas também noutras características do agregado. Elas podem estar associadas aos baixos níveis de escolaridade ou às baixas expectativas face à escola por parte dos membros adultos do agregado familiar” (Reichert, 2022, p. 18).

“Em Portugal, tem-se vindo a instaurar um vasto conjunto de políticas e medidas que pretendem além do aperfeiçoamento do mercado de trabalho, a proteção social dos indivíduos que não encontram oportunidades nele” (Pereira, 2017, p. 39).

Além disso, os incentivos à formação profissional são fundamentais para melhorar a empregabilidade dos indivíduos e aumentar a sua possibilidade de conseguir um emprego. Estes permitem a aquisição de competências necessárias para ocupar os empregos disponíveis (Perista, 2015).

Estes apoios também ajudam a reduzir a exclusão social, uma vez que a falta de emprego e formação profissional pode levar ao isolamento social e à marginalização. Ao oferecer oportunidades de trabalho e formação, contribuem para que os indivíduos estejam integrados na sociedade (Perista, 2015).

No caso das famílias com crianças e/ou jovens, os incentivos ao emprego e à formação profissional podem ter um impacto especialmente significativo, pois ajudam a garantir que os pais tenham empregos seguros e bem remunerados, e que possam prover o sustento necessário para as suas famílias. Do mesmo modo, esses incentivos podem ajudar os jovens a adquirir as competências necessárias para ter sucesso no mercado de trabalho, reduzindo, assim, o risco de pobreza e exclusão social na idade adulta (Reichert, 2022).

Neste sentido, os incentivos ao emprego e à formação profissional são essenciais para combater a pobreza e a exclusão social em famílias com crianças e/ou jovens, em Portugal, criando oportunidades para o desenvolvimento profissional e pessoal, assim como de acesso a empregos estáveis. Desta forma, devem ser uma prioridade na política pública (Perista, 2015).

Cursos de Educação e Formação de Adultos

Os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) são um percurso flexível de formação, de duração variável, especificamente dirigido a adultos, que permite o desenvolvimento de competências sociais, científicas e profissionais necessárias ao exercício de uma atividade profissional e simultaneamente a obtenção de um nível básico ou do nível secundário de educação (Portaria n.º 86/2022, de 4 de fevereiro - versão consolidada).

A quem se destina?

Os cursos de EFA podem ser o percurso indicado para quem tem idade igual ou superior a 18 anos e pretenda obter o 4.º, 6.º ou 9.º ano de escolaridade do ensino básico ou o ensino secundário (12.º ano) ou deseja obter uma certificação profissional. Estes cursos permitem, também, responder às necessidades específicas de qualificação de adultos com baixas e muito baixas qualificações, nomeadamente sem o ensino básico, iletrados ou com níveis de literacia muito insuficientes.

Onde podem funcionar os Cursos de Educação e Formação de Adultos?

- Estabelecimentos de ensino básico e secundário, públicos ou privados;
- Centros de formação profissional de gestão direta e protocolares do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (IEFP, I.P);
- Outras entidades como autarquias, empresas ou associações empresariais, sindicatos e associações de âmbito local, regional ou nacional, desde que integrem a rede de entidades formadoras do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ).

Pode consultar os cursos disponíveis e as entidades formadoras em: <https://www.ofertaformativa.gov.pt/#/home>

Para mais informações, consulte o site:

https://www.anqep.gov.pt/np4/Curso_Educacao_Formacao_Adultos.html

Formação Modular para Empregados e Desempregados

A Formação Modular (FM) são cursos gratuitos ou subsidiados, em várias áreas, que permitem atualizar e aperfeiçoar os conhecimentos teóricos, e práticos da população portuguesa adulta, bem como elevar os seus níveis de habilitação escolar e profissional.

Quem pode frequentar?

Adultos com idade igual ou superior a 18 anos, empregados ou desempregados que queiram melhorar as suas competências em domínios de âmbito geral ou específico de uma profissão.

Onde podem funcionar a Formação Modular?

A FM funciona exatamente nos mesmos locais que os cursos de EFA.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.iefp.pt/formacao-modular>

RVCC Profissional e RVCC Escolar

O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais (RVCC Profissional) é um processo que permite obter uma certificação profissional com base na demonstração de aprendizagens realizadas ao longo da vida e de competências adquiridas através da experiência profissional ou noutros contextos. A certificação obtida através desta modalidade é equivalente à atribuída nas outras modalidades de qualificação.

Já o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Escolares (RVCC Escolar) é um processo que permite obter uma certificação escolar com base na demonstração de aprendizagens realizadas ao longo da vida e de competências adquiridas através da experiência profissional ou noutros contextos. Existem processos de RVCC Escolar de nível básico e secundário. A certificação obtida através desta modalidade é equivalente à atribuída nas outras modalidades de qualificação e permite o prosseguimento de estudos.

O mesmo candidato pode desenvolver em simultâneo um processo de RVCC Escolar e Profissional (RVCC de Dupla Certificação).

A quem se destina?

A adultos que pretendam aumentar as suas qualificações profissionais. No caso dos candidatos com idade igual ou inferior a 23 anos, é obrigatório que possuam pelo menos três anos de experiência profissional, devidamente comprovada nos termos da lei.

Onde realizar o processo de RVCC?

Os processos de RVCC são desenvolvidos nos Centros Qualifica promovidos pelo IEFP, I.P., ou por outras entidades da rede nacional.

Consulte os contactos dos Centros Qualifica da rede do IEFP, I.P., ou da rede nacional de Centros Qualifica.

Para mais informações, consulte os sites:

<https://www.iefp.pt/rvcc?tab=rvcc-profissional> ou <https://www.iefp.pt/rvcc?tab=rvcc-escolar>

Garantia Jovem

É uma iniciativa dirigida a jovens com menos de 30 anos de idade com o objetivo de lhes dar uma oportunidade de educação e formação, estágio ou emprego, no prazo de 4 meses, após ficarem desempregados/as ou terem saído do sistema educativo e formativo.

Em cada medida podem existir condições de acesso específicas para os/as respetivos/as destinatários/as.

Para mais informações, consulte os sites:

<https://www.garantiajovem.pt/educacao> ou <https://ipdj.gov.pt/garantia-jovem> ou <https://poise.portugal2020.pt/garantia-jovem>

Cheque-Formação

A medida Cheque-Formação, criada pela Portaria n.º 229/2015, de 3 de agosto, constitui uma modalidade de financiamento direto da formação a atribuir aos utentes inscritos na rede de Centros de emprego e de Centros de emprego e formação profissional do IEFP, I.P., nomeadamente empregadores, ativos empregados e desempregados.

Quem pode beneficiar?

- Ativos empregados, com idade superior ou igual a 16 anos, independentemente do seu nível de qualificação, cujas candidaturas podem ser apresentadas pelos próprios ou pelos respetivos empregadores;
- Desempregados inscritos no IEFP, I.P. há, pelo menos, 90 dias consecutivos, com idade igual ou superior a 16 anos, detentores do nível 3 a 6 de qualificação. A formação a apoiar deve corresponder ao definido no Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), obtido na sequência de um processo de RVCC Profissional.

Quem pode apresentar candidatura?

- Os beneficiários diretos da formação.

- As entidades empregadoras, relativamente aos seus trabalhadores, sendo consideradas para este efeito as pessoas coletivas ou singulares de direito privado, com ou sem fins lucrativos, de acordo com os requisitos constantes do Regulamento Específico.

Para mais informações, consulte o site:

<https://iefponline.iefp.pt/IEFP/medChequeFormacaoUtente2.do?action=overview&tipo=menu>

Qualificação de Pessoas com Deficiência e Incapacidade

É uma iniciativa do IEFP, I.P. que permite a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais orientadas para o exercício de uma atividade no mercado de trabalho, tendo em vista potenciar a empregabilidade das pessoas com deficiência e incapacidade.

Qual a certificação?

Consoante o Percurso Formativo frequentado:

- Percursos A e B – Certificação de qualificações de nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ);
- Percurso C – Certificado de formação.

Como é o processo de candidatura?

- Os períodos de candidatura são definidos anualmente e divulgados no portal do IEFP, I.P.;
- É também definido anualmente o organismo ao qual é apresentada a candidatura.

Para mais informações, consulte os sites:

<https://www.iefp.pt/qualificacao-de-pessoas-com-deficiencia-e-incapacidade> ou
<https://www.iefp.pt/formacao-para-pessoas-com-deficiencia-e-incapacidades>

Incentivo à Aceitação de Ofertas de Emprego

A medida Incentivo à Aceitação de Ofertas de Emprego consiste num apoio financeiro aos desempregados titulares de prestações de desemprego que aceitem ofertas de emprego apresentadas pelo IEFP, I.P., ou se coloquem pelos próprios meios, a tempo completo, com uma remuneração inferior ao valor da prestação de desemprego que se encontram a receber.

A quem se destina?

Desempregados, titulares de prestações de desemprego, inscritos nos serviços de emprego há mais de 3 meses.

Quais são os apoios?

Atribuição de um montante pecuniário mensal igual a:

- 50 % do valor da prestação de desemprego durante os primeiros 6 meses do período de concessão, até ao limite máximo de 500€;
- 25 % do valor da prestação de desemprego durante os 6 meses seguintes, até ao limite máximo de 250€.

Quais são as condições de acesso?

Os beneficiários da medida devem reunir, cumulativamente, as seguintes condições:

- Aceitar oferta de emprego apresentada pelo serviço de emprego ou obter colocação pelos próprios meios, cuja retribuição líquida seja inferior à prestação de desemprego;
- Ter, à data do início efetivo da atividade objeto do contrato de trabalho, direito a beneficiar das prestações de desemprego por um período remanescente igual ou superior a 3 meses.

O contrato de trabalho, deve preencher os seguintes requisitos:

- Ser celebrado a partir de 1 de janeiro de 2015;
- Não ser celebrado com entidade empregadora com a qual o beneficiário manteve uma relação laboral, cuja cessação, deu origem ao reconhecimento do direito a prestações de desemprego;
- Garantir, pelo menos, a remuneração mínima mensal garantida e demais direitos previstos na legislação laboral ou em instrumento de regulamentação coletiva de trabalho aplicável;
- Ter uma duração igual ou superior a 3 meses e com horário de trabalho a tempo completo.

Como se realiza a candidatura?

A candidatura ao apoio é requerida pelo beneficiário, no prazo de 30 dias consecutivos a contar da data do início efetivo da atividade objeto do contrato de trabalho.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.iefp.pt/incentivo-a-aceitacao-de-ofertas?tab=incentivo-a-aceitacao-de-ofertas-de-emprego>

Emprego Apoiado em Mercado Aberto

Atividade profissional desenvolvida por pessoas com deficiência e incapacidade e capacidade de trabalho reduzida, em postos de trabalho em regime de emprego apoiado, integrados na organização produtiva ou de prestação de serviços dos empregadores, sob condições especiais, designadamente sob a forma de enclaves.

A quem se destina?

Pessoas com deficiência e incapacidade, inscritas nos centros de emprego ou centros de emprego e formação profissional, com capacidade de trabalho não inferior a 30% nem superior a 90% da capacidade normal de trabalho de um outro trabalhador nas mesmas funções profissionais.

Quais são os apoios?

Para os trabalhadores em regime de emprego apoiado:

- Retribuição aferida proporcionalmente à de um trabalhador com capacidade normal para o mesmo posto de trabalho, de acordo com a graduação da sua capacidade, que não pode ser inferior ao valor da Retribuição Mínima Mensal Garantida (RMMG) ou retribuição idêntica à de um outro trabalhador para as mesmas funções ou posto de trabalho, desde que a diferença seja objeto de compensação pelo IEFP, I.P.;
- Apoio técnico no âmbito do acompanhamento pós-colocação.

Para as entidades promotoras públicas e privadas:

- Apoio técnico à instalação e funcionamento;
- Apoio técnico no âmbito do acompanhamento pós-colocação;
- Comparticipação na retribuição e nas contribuições para a segurança social da responsabilidade da entidade, de acordo com os seguintes escalões, até ao montante máximo definido para cada escalão.

Para mais informações, consulte o site:

<https://iefponline.iefp.pt/IEFP/medida/emprego-apoiado-em-mercado-aberto.do?action=overview>

APOIOS À SAÚDE

A saúde é um direito humano fundamental, e o acesso a cuidados de saúde adequados é essencial para o bem-estar físico, mental e emocional dos indivíduos (Silva, 2012).

“Portugal tem inscrito na Constituição da República Portuguesa um sistema de saúde universal (que abrange todas as pessoas), geral (que abrange todos os tratamentos necessários) e tendencialmente gratuito (em que os cuidados não são sujeitos a pagamento, apenas são possíveis taxas que moderem o recurso ao sistema). É um sistema com elevada equidade, no sentido em que a lei protege todos os cidadãos de forma igual, num sistema de saúde em que cada um contribui (através dos impostos) no âmbito das suas possibilidades para beneficiar de todas as potencialidades do sistema de acordo com as suas necessidades” (Silva, 2012, p. 125).

“No entanto, persistem desigualdades no acesso a cuidados de saúde” (Barros & Simões, 2007 cit. por Silva, 2012, p. 125). “Por um lado, existem áreas com pouca cobertura (por exemplo, os cuidados dentários), por outro, existem áreas em que o peso de um sistema privado complementar é significativo e em que o sistema público dá uma resposta mais limitada (por exemplo, as consultas de algumas especialidades)” (Silva, 2012, p. 125).

A falta de acesso a cuidados de saúde adequados pode agravar situações de pobreza, sendo que as despesas com cuidados de saúde podem representar uma grande parte do orçamento familiar. Assim como, a falta de acesso a cuidados de saúde de qualidade pode levar a doenças crónicas e incapacidades, que podem impedir as pessoas de trabalhar e levar a uma maior exclusão social (Direção-Geral da Saúde [DGS], 2013).

Os apoios à saúde podem incluir programas de vacinação, subsídios para medicamentos, cuidados médicos gratuitos ou a baixo custo, entre outros. Assim, estes ajudam a minimizar os custos associados aos cuidados de saúde, que podem ser um fator de exclusão social para as famílias que apresentam maiores dificuldades financeiras. Os apoios à saúde são, portanto, importantes para garantir que todas as pessoas tenham acesso a cuidados de saúde de qualidade, independentemente da sua situação financeira (DGS, 2013).

Concluindo, os apoios à saúde, em Portugal, são fundamentais para as famílias, especialmente com crianças e/ou jovens, e que se encontram em risco de pobreza e exclusão social, uma vez que estes ajudam a garantir o acesso a cuidados de saúde adequados, minimizam os custos associados aos cuidados de saúde e podem ser uma benesse para a promoção da saúde e da redução da exclusão social (DGS, 2013).

Cheque-dentista

Os cheques-dentista são guias que dão acesso a um conjunto de cuidados de medicina dentária. Abrange diversas áreas como prevenção, diagnóstico e tratamento.

Quem está abrangido?

- Grávidas seguidas no Serviço Nacional de Saúde (SNS);
- Beneficiários do Complemento Solidário;
- Crianças e jovens até aos 18 anos, independentemente da escola ou instituição que frequentem;
- Utentes portadores de infeção por VIH/SIDA;
- Utentes com lesão suspeita de cancro oral.

À consulta de higiene oral podem aceder jovens com 4, 7, 10 e 13 anos.

Qual a validade dos cheques-dentista?

Os cheques-dentista têm uma validade impressa na própria folha, sendo essa data a data-limite de utilização de todos os cheques a que eventualmente tenha direito.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.sns24.gov.pt/tema/saude-oral/cheques-dentista/>

Programa Nacional de Vacinação

O Programa Nacional de Vacinação é um programa universal gratuito e acessível a todas as pessoas presentes em Portugal que visa proteger os indivíduos e a população em geral contra as doenças com maior potencial para constituírem ameaças à saúde pública e individual e para as quais há proteção eficaz por vacinação. As vacinas são administradas nos centros de saúde.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.sns24.gov.pt/tema/vacinas/programa-nacional-de-vacinacao/#>

Isenção de Taxa Moderadora

As taxas moderadoras correspondem ao valor cobrado aos utentes no momento da prestação de cuidados de saúde no SNS. O direito à isenção de taxa moderadora por insuficiência económica está consagrado no Decreto-Lei nº 113/2011, de 29 de novembro, sendo necessário solicitá-lo.

Quem pode pedir a isenção de taxa moderadora?

Podem pedir a isenção os utentes que nunca submeteram o requerimento de reconhecimento de insuficiência económica.

Onde realizar o pedido?

- Área pessoal do portal do SNS 24;
- Contacto com o SNS 24 – 808 24 24 24;
- Presencialmente no seu centro de saúde.

Como fazer o pedido online?

1. Aceder à área pessoal do portal do SNS 24;
2. Secção 'Saiba mais...' no menu principal;
3. Aceder ao item 'Taxas moderadoras para mim' ou 'Taxas moderadoras para outros';
4. Selecionar o separador 'Pedido';
5. Clicar no botão 'Pedir isenção';
6. Preencher os campos assinalados (identificação do utente, composição do agregado familiar, etc.);
7. Clique em 'Confirmar pedido'.

Quais os documentos necessários?

Para pedir a isenção de taxas moderadoras é necessário o Cartão de Cidadão.

A isenção é para sempre ou existe uma reavaliação?

Os requisitos para isenção por insuficiência económica são reavaliados, automática e anualmente, a 30 de setembro pela AT, sendo os sistemas de informação atualizados em conformidade, nomeadamente o Registo Nacional de Utentes.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.sns24.gov.pt/servico/pedir-isencao-de-taxa-moderadora/#>

Subsídio de Doença

É uma prestação atribuída ao beneficiário para compensar a perda de remuneração resultante do impedimento temporário para o trabalho, por motivo de doença. Considera-se doença, toda a situação mórbida, evolutiva, não decorrente de causa profissional ou de ato da

responsabilidade de terceiro pelo qual seja devida indemnização, que determine incapacidade para o trabalho.

A quem se destina?

- Trabalhadores por conta de outrem;
- Trabalhadores independentes;
- Seguro social voluntário.

Quais são as condições de atribuição?

- Estar em situação de incapacidade temporária para o trabalho certificada pelo médico do serviço de saúde competente;
- Ter 6 meses civis, seguidos ou interpolados, com registo de remunerações, à data do início da doença, considerando-se, se necessário, o mês em que ocorre a doença, se neste tiver havido registo de remunerações (prazo de garantia).

Como obter?

- Uma vez que a informação relativa à situação de doença é enviada eletronicamente pelos serviços de saúde para os serviços de Segurança Social, o beneficiário não tem que apresentar nenhum documento. A partir dos dados recebidos, os serviços de Segurança Social verificam as condições de atribuição do subsídio e procedem ao seu pagamento, se for o caso.
- Se a certificação da doença for feita manualmente pelo médico, os serviços de saúde entregam ao beneficiário o original do Certificado de Incapacidade Temporária (CIT), o qual deve ser enviado pelo beneficiário, no prazo de 5 dias úteis a contar da data do início da sua emissão, ao serviço de Segurança Social da sua área de residência.

Em ambas as situações os serviços de saúde entregam ao beneficiário uma cópia autenticada do CIT, para que o mesmo o entregue à sua entidade empregadora, para justificação da sua incapacidade para o trabalho.

Caso o beneficiário pretenda ficar com o comprovativo para si deve solicitar uma cópia do CIT ao serviço de saúde.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.seg-social.pt/subsidio-de-doenca>

Serviço de Aconselhamento Psicológico (Linha SNS24)

A Ordem dos Psicólogos Portugueses, no âmbito da sua missão e atribuições, apoiou o desenvolvimento e a criação do Serviço de Aconselhamento Psicológico (SAP) da Linha SNS24, contribuindo para a promoção da Saúde Psicológica e do acesso a cuidados de Saúde Psicológica, bem como para a proteção da Saúde Pública, através da defesa dos pressupostos científicos, éticos e legais do exercício profissional das/os Psicólogas/os.

Assim, encontrando-se disponível 24h por dia, todos os dias, o SAP da Linha SNS24 disponibiliza o acesso, a todos os cidadãos, a um/a Psicólogo/a, especialista em Psicologia Clínica e da Saúde, de forma gratuita, garantindo a confidencialidade.

A quem se destina?

Este serviço está disponível para todos os cidadãos, quer sejam utentes ou profissionais de saúde que se encontram a prestar cuidados de saúde.

Qual o número de telefone deste serviço?

O número para onde deve ligar é o do SNS 24 – 808 24 24 24. Depois deve selecionar a opção 4 (aconselhamento psicológico).

Para mais informações, consulte os sites:

<https://eusinto.me/procurar-ajuda/servico-de-aconselhamento-psicologico-da-linha-sns24/>
ou <https://www.sns24.gov.pt/servico/aconselhamento-psicologico-no-sns-24/#qual-o-numero-de-telefone-deste-servicob>

APOIOS À ALIMENTAÇÃO

A nutrição adequada é essencial para o desenvolvimento saudável e para o bem-estar geral das crianças e jovens (Bento, 2011, p. 4).

As famílias em situação de pobreza podem enfrentar barreiras no acesso a uma alimentação adequada, devido a fatores como a falta de recursos financeiros e a falta de acesso a alimentos nutritivos. Tal facto pode levar a uma nutrição inadequada e ao aumento do risco de doenças relacionadas à nutrição, como a obesidade, a diabetes e a desnutrição. No caso particular das crianças e jovens, a falta de nutrição adequada pode ter impactos significativos na sua saúde e no seu desenvolvimento cognitivo e físico, afetando o seu desempenho escolar e as suas oportunidades futuras (Council of the European Union, 2018).

“Os programas de apoio alimentar dividem-se em iniciativas públicas e privadas. Em ambos os casos, podem ser tanto de carácter reparador (atuando nas situações de necessidade emergente) como de carácter preventivo (através de ações que visam prevenir e preparar, minimizando as situações de necessidade futuras). É através do Sistema da Segurança Social e das suas bases de funcionamento, que se promovem os programas e apoios sociais na área do apoio alimentar de iniciativa pública” (Botelho et al., 2016 cit. por Martins, 2021, p. 48). “Têm sido implementados vários programas de ajuda alimentar, desde 1987. Nesta altura, já era possível verificar uma parceria público-privada, sendo que eram as entidades não governamentais que realizavam a distribuição de alimentos à população, pois para além destas possuírem as infraestruturas e canais de distribuição necessárias, já estavam se encontravam em contacto com a realidade e com os mais necessitados” (Caraher, 2015 cit. por Martins, 2021, p. 48).

Os apoios à alimentação podem incluir programas de distribuição de alimentos, subsídios para alimentação escolar e apoios alimentares para as famílias mais vulneráveis. Estes ajudam a garantir que as famílias em situação de pobreza tenham acesso a alimentos saudáveis e nutritivos, independentemente da sua situação socioeconómica (Martins, 2011).

Deste modo, é possível verificar que os apoios à alimentação são essenciais para as famílias com crianças e/ou jovens, especialmente aquelas que vivem em situação de pobreza e exclusão social, uma vez que permitem garantir o acesso a alimentos nutritivos e saudáveis, minimizam os custos associados à alimentação e podem ser um fator-chave para a promoção da saúde e do bem-estar das crianças e jovens, contribuindo para a redução da exclusão social (Martins, 2011).

Banco Alimentar Contra a Fome

Os Bancos Alimentares são Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) que lutam contra o desperdício de produtos alimentares, encaminhando-os para distribuição gratuita às pessoas carenciadas.

Os Bancos Alimentares em atividade recolhem e distribuem várias dezenas de milhares de toneladas de produtos e apoiam ao longo de todo o ano, a ação de instituições em Portugal (e.g. Cáritas, Cruz Vermelha Portuguesa, etc.). Por sua vez, estas distribuem refeições confeccionadas e cabazes de alimentos a pessoas comprovadamente carenciadas.

Como receber alimentos?

- É necessário que envie o seu contacto telefónico e morada, de modo a que seja efetuado de forma imediata o encaminhamento para a instituição mais próxima da sua residência;
- Também poderá enviar um e-mail para: ba.federacao@bancoalimentar.pt.

Deste modo, poderá dirigir-se à instituição da sua área de residência que lhe foi designada e que beneficia do apoio do Banco Alimentar, a fim de recolher os seus alimentos.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.bancoalimentar.pt/>

Cantinas/Refeitórios Sociais (Apoio Social)

Resposta social destinada ao fornecimento de refeições a pessoas e famílias economicamente desfavorecidas, podendo integrar outros serviços, nomeadamente de higiene pessoal e tratamento de roupas. Este apoio tem como objetivos, garantir alimentação a população carenciada, promover a autoestima através da prática de hábitos de higiene e sinalizar e diagnosticar situações, tendo em vista um encaminhamento.

Onde obter informações?

- Balcões de atendimento da Segurança Social;
- Balcões das Lojas de Cidadão;
- Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

Para mais informações, consulte o site:

<https://eportugal.gov.pt/servicos/obter-informacoes-sobre-o-apoio-social-refeitório/-/cantina-social>

Programa Operacional de Apoio a Pessoas Mais Carenciadas

O Programa Operacional de Apoio às Pessoas Mais Carenciadas (POAPMC) pretende ser um instrumento de combate à pobreza e à exclusão social em Portugal.

O POAPMC apoia a distribuição de géneros alimentícios às pessoas mais carenciadas, chegando a mais de 80 000 beneficiários.

O Programa visa, com a sua atividade, diminuir as situações de vulnerabilidade que colocam em risco a integração das pessoas e dos agregados familiares mais frágeis, reforçando as respostas das políticas públicas existentes, permitindo o acesso ao Fundo de Auxílio Europeu às Pessoas Mais Carenciadas (FEAC), de forma a conseguir alcançar os objetivos propostos na sua missão.

O Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável (PNPAS), é assim parceiro do Instituto da Segurança Social no âmbito deste programa. Com esta parceria pretende-se assegurar uma oferta alimentar nutricionalmente adequada às famílias beneficiárias deste programa.

Para mais informações, consulte os sites:

https://alimentacaosaudavel.dgs.pt/modificacao-da-oferta-alimentar_trashed/programa-de-ajuda-alimentar-a-pessoas-carenciadas/ ou <https://poapmc.portugal2020.pt/inicio> ou <https://www.seg-social.pt/programa-operacional-de-apoio-as-pessoas-mais-carenciadas1>

REFOOD

O Movimento REFOOD é independente, sustentável, 100% voluntário, democrático, orientado por cidadãos e organizado em comunidades locais. Dedicar-se à recuperação de comida em boas condições e à alimentação de pessoas necessitadas através da inclusão da comunidade local. Em Portugal, a REFOOD encontra-se juridicamente constituída como associação sem fins lucrativos tendo também o estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

O Movimento REFOOD opera localmente na e para a comunidade, trabalhando sem remuneração, suportando unicamente os custos e investimentos que servem a sua missão.

Em cada país, o Movimento REFOOD atua convidando todos os membros da comunidade local a participarem na sua economia circular e solidária.

Assim, A REFOOD tem como missão resgatar alimentos, alimentar as pessoas e incluir toda a comunidade local, cocriando uma sociedade mais sustentável, justa e solidária.

Como ser beneficiário?

Para ser beneficiário, necessita de preencher um formulário, que pode encontrar no seguinte link: <https://re-food.org/fazer-parte/ser-beneficiario/>

Para mais informações, consulte o site:

<https://re-food.org/>

APOIOS À HABITAÇÃO E AO ALOJAMENTO

“Na última década, com a crise económica, as dificuldades no acesso à habitação aumentaram, as condições habitacionais pioraram e a segregação socio-habitacional agravou-se. Atualmente, Portugal, assim como acontece com outros países europeus, enfrenta grandes desafios habitacionais, tendo de solucionar o problema do acesso à habitação dos mais carenciados socialmente e dos mais jovens, mas também de combater o problema do acesso à habitação que a classe média está a vivenciar em alguns territórios. Assim, torna-se fundamental promover uma política de ordenamento do território que apoie o acesso à habitação, a qualificação dos territórios e a sustentabilidade” (Matos et al., 2020, p. 70).

“A habitação é um direito humano básico, social e fundamental. Neste sentido, é crucial criar condições para garantir a todos os cidadãos não só uma habitação digna, mas também, qualidade residencial, elemento central da política urbana, uma vez que a falta de acesso a uma habitação adequada pode ter graves consequências na vida das famílias e das crianças/jovens” (Matos et al., 2020, pp. 74-75).

As famílias em situação de pobreza muitas vezes enfrentam barreiras no acesso à habitação adequada, incluindo a falta de recursos financeiros para pagar a renda ou outro tipo de prestação, a falta de acesso a empréstimos ou financiamentos, e a falta de moradias acessíveis e de qualidade. A falta de habitação adequada pode levar a situações de superlotação, falta de privacidade e condições insalubres que afetam negativamente a saúde e o bem-estar das crianças e jovens (Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social & Araújo [MTSSS & Araújo], 2021).

Os apoios à habitação podem incluir ofertas de arrendamento acessíveis e programas de construção ou aquisição de moradias acessíveis e de qualidade (MTSSS & Araújo, 2021).

Estes apoios tornam-se particularmente importantes para as crianças e jovens, que precisam de um ambiente seguro e estável para crescer e se desenvolver, na medida em que a falta de habitação adequada pode levar a problemas de saúde, atrasos no desenvolvimento e dificuldades no desempenho escolar (MTSSS & Araújo, 2021).

Desta forma, os apoios à habitação são essenciais para as famílias com crianças e/ou jovens, especialmente aquelas que vivem em situação de pobreza e exclusão social, uma vez que ajudam a garantir o acesso a uma habitação adequada e digna, minimizando o risco de problemas de saúde e de desenvolvimento, e contribuindo para a redução da exclusão social (MTSSS & Araújo, 2021).

Programa de Apoio ao Arrendamento

O Programa de Apoio ao Arrendamento (PAA) tem como objetivo a promoção de uma oferta alargada de habitação para arrendamento a preços compatíveis com os rendimentos das famílias. Criado em 2019 com a designação "Programa de Arrendamento Acessível", visa criar condições para uma mais ampla oferta de habitações para arrendar. É direcionado para famílias da classe média, ou seja, com rendimentos intermédios, que têm dificuldade em encontrar casa.

Quem pode beneficiar?

- Por um lado, o proprietário — pode ser uma pessoa individual ou coletiva, pública ou privada — inscreve um alojamento na plataforma eletrónica do programa. Para tal, tem de cumprir os limites de renda e as condições mínimas de segurança, salubridade e conforto estabelecidas.
- Por outro lado, o inquilino — qualquer pessoa, família ou grupo de amigos, por exemplo — pode candidatar-se a um alojamento, desde que os rendimentos o permitam. No caso de um agregado habitacional de duas pessoas, o rendimento anual bruto máximo é de 45 mil euros, sendo que, por cada filho, acrescem cinco mil euros. Se se tratar de uma única pessoa, não pode ultrapassar os 35 mil euros.

Quais as condições do programa?

Os contratos de arrendamento podem ter por finalidade residência permanente ou residência temporária:

- No caso de residência permanente, os contratos são celebrados durante, pelo menos, cinco anos. Contudo, este prazo pode ser renovado por um período estipulado entre as partes.
- No caso de residência temporária, pode abranger estudantes e formandos ou formadores, técnicos especializados e pessoal docente ou não docente. Neste caso, os contratos só podem ser celebrados com arrendatários com domicílio fiscal diferente do concelho da habitação, e o prazo do contrato pode ser inferior a 5 anos, desde que tenha um mínimo de duração de nove meses. O contrato pode ser renovado por período inferior a cinco anos, desde que a finalidade temporária se mantenha.

Quer o senhorio quer o inquilino têm garantias:

- Se for senhorio, pode beneficiar da isenção de Imposto sobre o Rendimento de Pessoas Singulares (IRS) e Imposto sobre o Rendimento de Pessoas Coletivas (IRC) sobre as rendas. A renda máxima tem de ser 20% inferior ao chamado valor de referência do preço, que é apurado com base na área, na localização, na qualidade, no conforto, na certificação energética e nos preços de mercado.
- Se for inquilino, além de a renda máxima ser, pelo menos, 20% inferior ao preço de referência, o mínimo de cinco anos para a duração do contrato garante-lhes alguma estabilidade. Não precisam de prestar caução ou apresentar fiador é outra mais-valia. Apenas os estudantes e as pessoas inscritas em cursos de formação profissional, que não tenham rendimentos próprios, estão impedidos de usufruir desta benesse.

O senhorio está responsável por inscrever o alojamento na plataforma eletrónica do programa (<https://paa.portaldahabitacao.pt/>). Assim que a inscrição for concluída, o senhorio obtém um certificado.

Também os inquilinos que sejam candidatos deverão fazer o registo no site do programa (<https://paa.portaldahabitacao.pt/>). A inscrição na plataforma é uma forma de simplificar as relações entre serviços públicos como a repartição das Finanças, Segurança Social, entre outras.

Para mais informações, consulte os sites:

<https://www.deco.proteste.pt/dinheiro/arrendamento/noticias/programa-apoio-arrendamento-como-funciona-aderir> ou <https://paa.portaldahabitacao.pt/> ou

<https://www.idealista.pt/news/imobiliario/habitacao/2023/02/15/56564-apoio-ao-arrendamento-um-guia-completo-das-novas-regras>

Habitação Social

A habitação social, também denominada de habitação de interesse social, refere-se a um empreendimento urbanístico que permite ajudar um conjunto de pessoas que vivam com baixos rendimentos.

A quem se destina?

A habitação de interesse social está disponível para pessoas em situação de pobreza, de precariedade, de insalubridade e insegurança. Vítimas de violência doméstica ou pessoas

em regime de insolvência também estão incluídas nos grupos de indivíduos com direito à habitação social.

Como proceder para obter a habitação social?

O pedido de habitação social deve ser feito online, através da plataforma Portal da Habitação (<https://eaa.portaldahabitacao.pt/>) criada pelo Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana (IHRU), responsável pelo lançamento de concursos para a conceção de vários edifícios.

O procedimento começa sempre pelo preenchimento do formulário para candidatura a uma habitação social. Na mesma plataforma é ainda possível submeter e acompanhar o processo. Convém, no entanto, ter em atenção que o pedido de habitação social pode variar consoante a cidade e cada concurso apresentado pelo IHRU.

Quais são os documentos necessários?

- Cartão do Cidadão de todos os elementos do agregado familiar
- Comprovativo de rendimentos dos membros do agregado: pode ser pedido uma fotocópia dos recibos de vencimento, reforma, rendimento social de inserção, subsídio de desemprego, entre outros. Caso não disponhas dos mesmos, a Declaração da Segurança Social é suficiente;
- Declaração de IRS do ano anterior de todos os membros do agregado familiar, no caso de ter mais de 18 anos;
- Comprovativo da residência no concelho;
- Documento que ateste deficiência e ou grau de incapacidade (quando aplicável).

Qual é o valor da renda?

A renda das habitações sociais (também conhecida como renda social) é sempre ajustada à capacidade económica de uma família no âmbito da legislação e termos em vigor.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.idealista.pt/news/imobiliario/habitacao/2021/12/21/50218-habitacao-social-em-portugal-este-guia-responde-a-todas-as-questoes#O+que+%C3%A9+a+habita%C3%A7%C3%A3o+social>

Programa Porta 65 Jovem

O Programa Porta 65 - Jovem é um sistema de apoio financeiro ao arrendamento por jovens, isolado, constituídos em agregados ou em coabitação, regulado por um conjunto de diplomas legais. Este programa apoia o arrendamento de habitações para residência, atribuindo uma percentagem do valor da renda como subvenção mensal.

Quem pode beneficiar deste programa e em que condições?

Jovens com idade igual ou superior a 18 anos e inferior a 35 anos (no caso de um casal de jovens, um dos elementos pode ter 36 anos, o outro elemento 34 anos, no máximo) que reúnam as seguintes condições:

1. Sejam titulares de um contrato de arrendamento para habitação permanente;
2. Não usufruam, cumulativamente, de quaisquer subsídios ou de outra forma de apoio público à habitação;
3. Nenhum dos jovens membros do agregado seja proprietário ou arrendatário para fins habitacionais de outro prédio ou fração habitacional;
4. Nenhum dos jovens membros do agregado seja parente ou afim do senhorio.

Como se candidatar?

- A candidatura é realizada via eletrónica, no Portal da Habitação (www.portaldahabitacao.pt/porta65j/), acedendo à opção "Apresentar Candidatura" com o Número de Identificação Fiscal (NIF) e a senha de acesso à Autoridade Tributária.
- Todos os candidatos do agregado jovem têm de aceder à plataforma com o seu NIF e respetiva senha e preencher, cada um, os seus dados pessoais.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.portaldahabitacao.pt/web/guest/porta-65-jovem>

1.º Direito - Programa de Apoio ao Acesso à Habitação

O 1.º Direito - Programa de Apoio ao Acesso à Habitação, visa apoiar a promoção de soluções habitacionais para pessoas que vivem em condições habitacionais indignas e que não dispõem de capacidade financeira para suportar o custo do acesso a uma habitação adequada.

O Programa assenta numa dinâmica promocional predominantemente dirigida à reabilitação do edificado e ao arrendamento. Aposta também em abordagens integradas e

participativas que promovam a inclusão social e territorial, mediante a cooperação entre políticas e organismos setoriais, entre as administrações central, regional e local e entre os setores público, privado e cooperativo.

Quem pode ser beneficiário?

1. Famílias, para acederem a uma habitação adequada;
2. Entidades, para promoverem soluções habitacionais, nomeadamente:
 - i. Regiões Autónomas ou Municípios;
 - ii. Entidades públicas;
 - iii. 3.º Setor;
 - iv. Associações de moradores e cooperativas de habitação e construção;
 - v. Proprietários de imóveis situados em núcleos degradados.

Como se candidatar?

As famílias apresentam os pedidos de apoio habitacional junto do município:

1. O município avalia os pedidos de apoio das famílias no quadro da sua estratégia local de habitação, podendo optar por atribuir habitação municipal, por integrar os pedidos na sua candidatura, ou por fazer seguir os pedidos como candidaturas autónomas;
2. O município envia ao IHRU a sua candidatura, bem como as que lhe mereçam parecer favorável de outras entidades ou de famílias;
3. O IHRU analisa as candidaturas, podendo solicitar informação adicional, ou aconselhar alterações para as clarificar ou aperfeiçoar;
4. Os beneficiários das candidaturas aprovadas e o IHRU celebram um acordo de financiamento ou colaboração no quadro do programa 1.º Direito.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.portaldahabitacao.pt/web/guest/1.%C2%BA-direito>

Porta de Entrada

O Porta de Entrada aplica-se às situações de necessidade de alojamento urgente de pessoas que se vejam privadas, de forma temporária ou definitiva, da habitação ou do local onde mantinham a sua residência permanente ou que estejam em risco iminente de ficar nessa situação, em resultado de acontecimento imprevisível ou excecional.

Quem pode beneficiar?

A pessoa ou o agregado que preencha cumulativamente os seguintes requisitos:

1. Esteja numa das situações de necessidade de alojamento urgente;
2. Não disponha de alternativa habitacional adequada;
3. Esteja em situação de indisponibilidade financeira imediata, considerando-se como tal a situação da pessoa ou do agregado que, à data do acontecimento imprevisível ou excecional, detém um património mobiliário de valor inferior ao limite estabelecido na legislação.

Como se candidatar?

A concessão dos apoios ao abrigo do Porta de Entrada tem por base um protocolo de cooperação institucional a celebrar entre o IHRU, I. P., e o município competente, podendo as Regiões Autónomas intervir no protocolo juntamente com o município, ou em substituição deste, quando os acontecimentos ocorram nos respetivos territórios.

Assim, as famílias que preencham os requisitos referidos e pretendam beneficiar do programa, devem apresentar a sua candidatura junto do município e/ou da região autónoma competente, que depois remete o processo para o IHRU, I.P., com a proposta de solução habitacional a conceder.

Compete ao município e/ou à Região Autónoma proceder ao levantamento da informação necessária para efeito de celebração do protocolo, nomeadamente os dados relativos à caracterização das pessoas e dos agregados abrangidos e das suas anteriores situações habitacionais, bem como propor ao IHRU, I. P. as soluções de alojamento para cada caso.

Ao IHRU, I. P. cabe assegurar a gestão do programa, sem prejuízo da necessária coordenação com outras entidades com quem celebre protocolos de cooperação institucional.

Quais são as modalidades de apoio?

- Apoio Financeiro para Alojamento Provisório;
- Apoio Financeiro para Habitação Permanente;
- Apoio em Espécie.

Quais as soluções apoiadas?

- a) Alojamento Temporário:

- i. Habitação de entidade pública;
- i. Empreendimento turístico;
- ii. Arrendamento para habitação provisória.

b) Alojamento Permanente:

- i. Arrendamento;
- ii. Reabilitação;
- iii. Reconstrução;
- iv. Aquisição e reabilitação;
- v. Aquisição;
- vi. Construção.

Depois de comprovada a situação de necessidade e urgência da família é efetuada uma avaliação e determinação da solução adequada disponível, podendo esta ser através da modalidade de apoio financeiro ou de apoio em espécie, ou pela conjugação das duas modalidades.

O apoio financeiro pode ser utilizado para soluções de alojamento temporário ou habitação permanente.

O apoio em espécie são apoios de natureza não financeira, concedidos pelo IHRU, I.P. ou município competente, que podem consubstanciar-se na atribuição de contratos de arrendamento, na prestação de apoio técnico, nomeadamente para efeitos de instrução das candidaturas, elaboração e formalização de instrumentos contratuais, requisição dos registos no âmbito dos processos de contratação, apresentação de pedidos de licenciamento, elaboração de projetos e na doação de matérias para incorporar na obra.

Para mais informações, consulte os sites:

<https://www.portaldahabitacao.pt/web/guest/porta-de-entrada> ou
<https://ccmadvogados.com/estou-sem-alojamento-o-programa-porta-de-entrada-e-a-solucao/>

APOIOS AO TRANSPORTE

“É necessário um sistema de transporte funcional para que as pessoas consigam chegar aos seus locais de trabalho, educação, serviços e atividades sociais, ou seja, tudo o que afeta a qualidade de vida dos indivíduos. Não só a disponibilidade, mas também o tipo, qualidade e segurança dos sistemas de transporte são cruciais na concepção de cidades e comunidades sustentáveis e inclusivas” (European Union, 2018, p. 204).

“O transporte público pode contribuir para a estimulação do crescimento económico, bem como garantir a inclusão social através da melhoria das condições de acessibilidade e mobilidade para todas as pessoas” (European Union, 2018, p. 204).

“Para além disso, a falta de acesso é particularmente importante para trabalhadores com baixos salários, uma vez que podem não apresentar a possibilidade de adquirir e manter um carro próprio” (European Union, 2018, p. 204).

Neste sentido, as famílias em situação de pobreza, muitas vezes, enfrentam obstáculos no acesso ao transporte, como é o caso da falta de recursos financeiros para pagar o transporte público ou privado, a falta de acesso a serviços de transporte adequados em áreas remotas ou rurais, e a falta de opções de transporte seguro e confiável (European Union, 2018).

É neste contexto que se verifica a importância dos apoios ao transporte, tais como, passes com desconto ou gratuitos em transportes públicos, uma vez que estes contribuem para que famílias em situação de pobreza tenham acesso a transporte adequado e seguro, permitindo que estas tenham acesso a serviços de saúde, lazer, educação e emprego, contribuindo para a redução da exclusão social (European Union, 2018).

Em conclusão, os apoios ao transporte são fundamentais para as famílias com crianças e/ou jovens, sobretudo aquelas em situação de pobreza e exclusão social, sendo que possibilitam o acesso a transporte adequado e seguro, e consequentemente o acesso a serviços básicos, contribuindo para a redução da exclusão social (European Union, 2018).

Passes com descontos/gratuidade em transportes públicos

Estudantes, crianças, famílias são alguns dos grupos que beneficiam de descontos na utilização de transportes públicos. Em alguns casos, há mesmo uma isenção no pagamento destes serviços.

Transportes gratuitos para crianças e jovens

Há municípios em que as crianças e jovens podem viajar gratuitamente nos transportes públicos do concelho ou área metropolitana, consoante os casos, desde que cumpram determinadas condições. É o caso de Lisboa e do Porto, por exemplo.

Lisboa:

- As crianças até aos 12 anos (inclusive) não têm de pagar para utilizar os transportes públicos, em todos os 18 municípios da área metropolitana, se possuírem o passe Navegante 12 (<https://www.portalviva.pt/pt/homepage/t%C3%ADtulos-de-transporte/uso-frequente/passes-navegante.aspx>);
- Já os estudantes com domicílio fiscal em Lisboa e idade compreendida entre os 13 e os 23 anos podem viajar gratuitamente na rede urbana da Carris, Metro de Lisboa, CP e Fertagus. Para isso é necessário ter um cartão Navegante (ou Lisboa Viva), com o perfil 4_18@escola.tp ou sub23@superior.tp. Ainda que gratuito, este passe tem de ser recarregado todos os meses. (<https://www.portalviva.pt/pt/homepage/cart%C3%B5es/transportes/navegante%C2%AE-personalizado/modalidades-do-lisboa-viva.aspx>).

Porto:

- O Andante Sub13 permite a menores de 13 anos viajar em toda a área metropolitana (<https://www.linhandante.com/pt/web/tip/w/andante-sub13-em-toda-a-amp>);
- O cartão Andante Porto. (13-18), com assinatura oferecida pela Câmara Municipal do Porto. Este destina-se a jovens entre os 13 e os 18 anos com domicílio fiscal no Porto (ou que estudam e moram em quarto casa por si arrendada na cidade) e integra a assinatura Andante 3Z Porto. Esta assinatura permite utilizar os transportes públicos integrados na rede Andante, num limite de 3 zonas contíguas (sendo obrigatório que, pelo menos uma delas seja no Porto) (<https://cartao.porto.pt/>).

- Poderá manter-se a par de todas as atualizações sobre preços e condições no seguinte link: <https://www.linhandante.com/web/tip/189>

Descontos para estudantes até aos 23 anos

Quando os municípios não providenciam transporte gratuito, os estudantes podem beneficiar de descontos no âmbito do:

- Passe “4_18@escola.tp”, cujo abrange crianças e jovens estudantes do ensino não superior até aos 18 anos. Pode consultar as suas especificações em: https://www.imt-ip.pt/sites/IMTT/Portugues/Tarifas/passe4-18escola-tp/Paginas/Passe4_18-escola_tp.aspx
- Passe “sub23@superior.tp”, cujo se destina a alunos do ensino superior menores de 23 anos (ou menores de 24 anos, no caso dos alunos dos cursos de Medicina e Arquitetura). Pode consultar as suas especificações em: https://www.imt-ip.pt/sites/IMTT/Portugues/Tarifas/Passe-sub23-superior-tp/Paginas/Passe-sub23_superior_tp.aspx.

Os descontos são de 25% sobre o valor do passe, mas os estudantes que beneficiem de ação social escolar têm uma redução de 60%.

Para ter direito ao desconto é necessário entregar, na empresa de transportes, a declaração de matrícula emitida pelo estabelecimento de ensino. Esta renovação deve ser feita anualmente, pelo que, antes do início do ano letivo deve informar-se do que é necessário.

Descontos para famílias:

Os passes mensais nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto são mais baratos se forem comprados em família. Tanto o Navegante Família (Lisboa) (pode encontrar informação sobre este passe aqui: <https://www.portalviva.pt/pt/homepage/t%C3%ADtulos-de-transporte/uso-frequente/passe-navegante-fam%C3%ADlia.aspx>), como o Andante Família (Porto) (pode encontrar informação sobre este passe aqui: <https://www.linhandante.com/pt/web/tip/w/andante-familia>), permitem que cada agregado familiar pague no máximo o valor equivalente a dois passes individuais.

Deve sempre ter o cuidado de confirmar as atualizações aos preçários junto da entidade emissora destes passes, nomeadamente as suas modalidades municipais.

Podem beneficiar destes passes os membros de agregados familiares (mínimo 3 elementos) com domicílio fiscal num dos municípios da respetiva área metropolitana.

Para conhecer os descontos em vigor para os transportes públicos na sua cidade ou região, deve informar-se junto da autarquia ou dos operadores locais.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.cgd.pt/Site/Saldo-Positivo/mobilidade/Pages/descontos-transportes-publicos.aspx>

Passe Social+

No âmbito do sistema de títulos intermodais das áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto é criado o Passe Social+, destinado a agregados familiares que, comprovadamente, auferam rendimentos reduzidos. O Passe Social+ tem como objetivo apoiar as famílias numa das suas necessidades básicas, a mobilidade, servindo como complemento social alternativo aos títulos de transporte já existentes e incentivando a utilização regular do transporte coletivo de passageiros, de uma forma intermodal. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/portaria/2011-114106386-114091209?ts=167711040034>

O Passe Social + consubstancia-se em dois escalões de bonificação:

- Escalão A: redução de 50% do valor que vigora atualmente para os títulos correspondentes, para:
 - a) Beneficiário do complemento solidário para idosos;
 - b) Beneficiário do RSI;
- Escalão B: redução de 25% do valor que vigora atualmente para os títulos correspondentes, para:
 - a) Benefício individual:
 - i. Reformados e pensionistas com reforma mensal igual ou inferior a 1,2 o valor do IAS;
 - ii. Beneficiários de subsídio de desemprego e subsídio social de desemprego, com montante mensal igual ou inferior a 1,2 o valor do IAS.
 - b) Benefício familiar:
 - iii. Famílias com rendimento bruto mensal por elemento do agregado familiar igual ou inferior a 1,2 o valor do IAS, ou seja, a soma dos

rendimentos mensais de todos os elementos do agregado familiar não pode ser igual ou inferior a 1,2 o valor do IAS.

Para aceder ao passe deverá entregar o requerimento disponível na empresa de transportes, assim como a declaração de rendimentos ou comprovativo de que recebe aquelas prestações sociais.

Para mais informações, consulte os sites:

<https://www.cgd.pt/Site/Saldo-Positivo/mobilidade/Pages/descontos-transportes-publicos.aspx> ou <https://www.cp.pt/passageiros/pt/consultar-horarios/precos/passe-social-mais>

PROGRAMAS DE VOLUNTARIADO

“Além da importância significativa do trabalho voluntário como forma de suprir, em muitos aspectos, necessidades da sociedade, é possível afirmar que um programa de voluntariado bem elaborado, planejado e bem coordenado também oferece diversos benefícios ao indivíduo voluntário. Pode-se afirmar que o investimento nessas atividades, de forma indireta, contribui de modo significativo para o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como possibilita a descoberta de novas aptidões e contribui para o aumento da sua rede social. Contudo, é a sociedade que acaba por ser a grande beneficiária do trabalho voluntário ao receber gestos de solidariedade que, na maioria das vezes, atendem a necessidades não suprimidas pelo Estado, salvaguardando a cidadania de todos os beneficiados” (Bareli & Lima, 2010, p. 4).

O voluntariado pode fornecer uma ampla gama de serviços, desde atividades de lazer até apoio emocional e educacional. O voluntariado é uma oportunidade para as crianças e jovens se envolverem em atividades positivas e construtivas, que promovem a autoestima e o desenvolvimento pessoal. Da mesma forma, pode oferecer-lhes oportunidades para aprenderem novas competências e experiências, as quais poderão ajudá-los a melhorar as suas perspectivas de emprego no futuro (Zenhas, n.d.).

Além disso, o voluntariado pode ajudar a combater a exclusão social, pois pode promover a inclusão e a diversidade. Os programas de voluntariado podem unir pessoas de diferentes origens e experiências, permitindo que estas trabalhem em conjunto para alcançar um objetivo comum. Isso pode ajudar a construir pontes entre diferentes grupos sociais e reduzir os estigmas e as barreiras (Zenhas, n.d.).

Em resumo, os programas de voluntariado são uma importante ferramenta para ajudar as famílias com crianças e/ou jovens, especialmente aquelas em situação de pobreza e exclusão social, pois fornecem uma oportunidade para as crianças e jovens se envolverem em atividades lúdicas e pedagógicas, aprendendo novas habilidades e experiências, além de ajudar as famílias a conectarem-se com outras pessoas e comunidades. O voluntariado também pode ajudar a combater a exclusão social, promovendo a inclusão e a diversidade (Zenhas, n.d.).

Corpo Nacional de Escutas (CNE)

O Corpo Nacional de Escutas (CNE) é um movimento de educação não formal que tem como objetivo formar jovens responsáveis, autónomos, solidários e comprometidos com a construção de um mundo melhor. Este oferece oportunidades de voluntariado, às quais os maiores de 20 anos, de livre vontade, se comprometem com o papel de Adulto no Escutismo, designando-se de Dirigente.

O Dirigente é um adulto que, depois de recrutado por uma estrutura local do CNE e de ter realizado um percurso formativo, previsto em regulamentação aplicável, enquanto Candidato a Dirigente, e no qual demonstrou reunir as condições específicas e os conhecimentos, competências e atitudes adequados à função de adulto na relação educativa direta com as crianças e jovens, realizou a sua Promessa de Dirigente.

O exercício das funções de dirigente ou candidato a dirigente, com a sua especificidade própria que lhe advém da sua natureza de serviço eclesial e educativo, são exercidas em regime de voluntariado, no respeito pelos princípios estatutários e regulamentares.

Assim, constituem requisitos específicos para se ser Dirigente no CNE, em acumulação – quando se aplique – com os estatuídos para os Candidatos a Dirigente, os seguintes: Formação, Compromisso, Conhecimentos, Competências e Atitudes.

Para mais informações, consulte o site:

<http://escutismo.pt/quero-ser-voluntario>

Cruz Vermelha Portuguesa (CVP)

O Voluntariado é um dos 7 Princípios Fundamentais do Movimento Internacional da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho. É um pilar fundamental da Instituição, sendo transversal a tudo o que fazem.

Independentemente da sua idade, experiência ou até competências técnicas, o que a Cruz Vermelha Portuguesa (CVP) mais valoriza é a sua motivação e interesse em se envolver em ações humanitárias e sociais e em contribuir para a comunidade, em prol de sociedades mais justas.

Assim, os Voluntários da CVP são aqueles que de forma consciente, num espírito de solidariedade e compromisso, prestam o seu contributo à população.

Quais são as oportunidades existentes?

Há uma grande variedade de oportunidades de Voluntariado na CVP. Algumas posições são de curta duração, enquanto outras exigem um compromisso mais longo. Alguns trabalhos têm de ser feitos em locais específicos, mas muitos podem ser feitos à distância ou virtualmente. Os requisitos de tempo e competências variam de tarefa para tarefa.

As oportunidades de voluntariado variam em função da realidade e necessidades das respetivas comunidades locais das diversas Estruturas da CVP distribuídas pelo país.

De qualquer forma, apresenta-se abaixo alguns exemplos de oportunidades de voluntariado:

- Ensinar português a uma família de refugiados;
- Salvar vidas, tornando-se tripulante nas nossas ambulâncias ou socorrista de proximidade;
- Ler histórias a um doente acamado, animando-o para a recuperação;
- Ajudar uma pessoa reclusa em meio prisional a preparar a sua reinserção na sociedade;
- Pôr em prática as suas habilidades logísticas nos nossos armazéns de alimentos e outros bens doados;
- Sensibilizar adolescentes para o consumo abusivo do álcool e outros consumos;
- Angariar fundos para as nossas causas e projetos;
- Ou mesmo, ocupar um cargo de liderança dentro da organização.

Quaisquer que sejam as oportunidades de voluntariado, estas são sempre baseadas em programas, necessidades e prioridades definidas em cada comunidade local.

Para saber das reais oportunidades, deverá contactar diretamente a estrutura local da CVP mais próxima e apresentar-se como candidato(a) a voluntário(a).

Para mais informações, consulte os sites:

<https://www.cruzvermelha.pt/voluntariado/o-que-%C3%A9.html> ou

<https://www.cruzvermelha.pt/voluntariado/oportunidades.html>

Amnistia Internacional Portugal

A Amnistia Internacional é um movimento mundial de pessoas que fazem campanha pelo reconhecimento e respeito dos direitos humanos internacionalmente consagrados para todos.

O seu modo de atuar divide-se em três eixos: investigação, advocacia e mobilização:

- **Investigação** - Equipas de investigação no terreno viajam para zonas afetadas em todo o mundo para documentar e analisar abusos individuais de direitos humanos bem como padrões de abusos.
- **Advocacia** - Exercício da advocacia e pressão direta em líderes e decisores políticos, atuando a nível local, nacional e internacional para exigir que os líderes tomem as decisões corretas e fiquem do lado dos direitos humanos na história.
- **Mobilização** - Campanhas de mobilização e consciencialização pública sobre os abusos de direitos humanos documentados.

A Amnistia Internacional cria uma rede de membros e ativistas, dotando-os com as informações e ferramentas que precisam para que se façam ouvir, para que os direitos humanos sejam protegidos.

Assim, um cidadão, ao envolver-se num projeto em regime de voluntariado, desempenhará um papel fundamental na defesa dos direitos humanos, trabalhando para apoiar ativistas e ações concretas.

Como se candidata?

Preenchendo o formulário de inscrição disponível no seguinte site:
<https://www.amnistia.pt/tornar-me-ativista-ou-voluntario/>

Para mais informações, consulte os sites:

<https://www.amnistia.pt/somos-amnistia/> ou <https://www.amnistia.pt/tornar-me-ativista-ou-voluntario/>

Make-A-Wish® Portugal

A Fundação Realizar Um Desejo, criada em 2007, afiliada portuguesa da Make-A-Wish® Internacional é, desde 2009, reconhecida como IPSS, com a missão de realizar desejos a crianças e jovens, dos 3 aos 17 anos, em todo o território nacional, com doenças graves,

progressivas, degenerativas ou malignas, proporcionando-lhes um momento de força, alegria e esperança.

Quais as áreas de atuação?

- **Realização de desejos** - Os voluntários fazem a ponte com as famílias e crianças, no sentido de descobrirem qual é o verdadeiro desejo da criança e a sua razão, ao mesmo tempo que ajudam na concretização do mesmo.
- **Participação em eventos** - Os voluntários ajudam a realizar os eventos da Make-A-Wish®, quer sejam organizados pela Make-A-Wish®, promovidos e organizados por voluntários, ou eventos promovidos e organizados por terceiros.
- **Divulgação da Fundação** - Dado o envolvimento que os voluntários têm com a Make-A-Wish®, inevitavelmente, acabam por contribuir para a promoção e divulgação das atividades que a Fundação realiza junto das comunidades, tornando-se embaixadores locais.
- **Angariação de Fundos** - Todos os eventos e ações realizados pela Make-A-Wish® requerem organização logística e apoio financeiro. Desta forma, a Fundação conta também com os voluntários na angariação dos fundos necessários, bem como nos preparativos para os eventos.

Como se tornar voluntário?

1. Preencher o formulário de contacto;
2. Será solicitado, após receção do formulário de contacto, pela Make-A-Wish®, o preenchimento por email de um formulário de inscrição;
3. Aguardar que a Make-A-Wish®, pós a receção da candidatura, entre em contacto e providencie informações sobre os passos seguintes;
4. Participar na sessão de apresentação de procedimentos. O candidato apenas fica ativo e apto para ser voluntário Make-A-Wish® a partir do momento em que é realizada uma sessão de apresentação e explicação sobre os procedimentos pré-definidos (esta sessão será agendada na sequência de um contacto que a Make-A-Wish® fará via email);
5. O Voluntário terá, através da Make-A-Wish®, formação constante na área em que irá atuar.

Para mais informações, consulte os sites:

<https://makeawish.pt/> ou <https://makeawish.pt/gostava-de-ser-voluntario/>

REFOOD

O Movimento REFOOD é independente, sustentável, 100% voluntário, democrático, orientado por cidadãos e organizado em comunidades locais. Dedicar-se à recuperação de comida em boas condições e à alimentação de pessoas necessitadas através da inclusão da comunidade local. Em Portugal, a REFOOD encontra-se juridicamente constituída como associação sem fins lucrativos tendo também o estatuto de IPSS.

O Movimento REFOOD opera localmente na e para a comunidade, trabalhando sem remuneração, suportando unicamente os custos e investimentos que servem a sua missão.

Em cada país, o Movimento REFOOD atua convidando todos os membros da comunidade local a participarem na sua economia circular e solidária.

Assim, A REFOOD tem como missão resgatar alimentos, alimentar as pessoas e incluir toda a comunidade local, cocriando uma sociedade mais sustentável, justa e solidária.

Ser um voluntário REFOOD é atuar na comunidade com propósito. É investir o seu próprio tempo e energia ao serviço dos outros e causar um impacto real na sua própria comunidade.

Quais os tipos de voluntariado disponíveis?

Voluntário 2H – 1X/Semana:

- **Voluntários para recolha de alimentos**, realizando rotas de recolha de duas horas uma vez por semana, garantem os preciosos excedentes alimentares dos nossos parceiros fontes de alimentos – a sua contribuição é o ponto de partida do nosso modelo inovador e tudo se torna possível;
- **Voluntários para o trabalho no Centro da Operações**, dedicando duas horas semanais à organização dos alimentos já resgatados, em cabazes alimentares contendo refeições nutritivas, frutas, verduras, laticínios, pães e doces, consoante as necessidades da cada família;
- **Voluntários da distribuição**, também trabalhando 2 horas, uma vez por semana, trocam embalagens de alimentos bem compostos (preparados pelos colegas com alimentos recolhidos recentemente por outros colegas) por embalagens vazias da distribuição anterior. Eles têm o privilégio de interagir com nossos beneficiários.

Voluntário Gestor:

Voluntários que têm um pouco mais de tempo para o Voluntariado (pelo menos 4 horas, uma vez por semana) e o desejo de contribuir com as tarefas essenciais de gestão do seu Centro de Operações local. São o coração e a alma de cada Centro local.

Os Voluntários-Gestores, atuando como iguais numa democracia participativa, garantem a qualidade e a continuidade do trabalho realizado pela sua equipa local – assegurando as dez áreas de gestão compartilhadas – mas trabalhando como uma só equipa, com propósito e em prol da missão REFOOD.

Voluntário Pioneiro:

Pioneiros são aquelas pessoas com espírito aventureiro que querem mudar o mundo promovendo e participando na criação de um novo Núcleo REFOOD na sua própria comunidade local.

Se pretende ser um Pioneiro para criar um novo Núcleo, envie um *e-mail* para: novosnucleos@re-food.org.

Como se candidatar?

Preenchendo o formulário de inscrição disponível no site: <https://re-food.org/fazer-parte/ser-voluntario/>.

Para mais informações, consulte os sites:

<https://re-food.org/fazer-parte/ser-voluntario/> ou <https://re-food.org/>

Médicos do Mundo

A Associação Médicos do Mundo é uma Organização Não-Governamental (ONG) de ajuda humanitária e de cooperação para o desenvolvimento, sem filiação partidária ou religiosa. O seu trabalho assenta no direito fundamental de todos os seres humanos terem acesso a cuidados de saúde, independentemente da sua nacionalidade, religião, ideologia, raça ou possibilidades económicas.

A atividade da Médicos do Mundo é possível graças à colaboração de muitos voluntários, que tornam a sua missão real. Desde médicos, enfermeiros, fotógrafos, designers, são várias as áreas em que contam com a participação e solidariedade de mais de 160 voluntários ativos, que os permitem chegar mais longe e garantir os cuidados de saúde gratuitos às pessoas mais vulneráveis.

Ser voluntário da Médicos do Mundo é:

- Não ser indiferente perante a violação dos Direitos Humanos;
- Não aceitar que a dor, a miséria e o sofrimento sejam uma consequência irremediável do rumo do mundo;
- Reconhecer a dignidade dos que sofrem e o seu direito de atenção social;
- Reivindicar o direito de assistência em situações de extrema urgência, guerras, campos de refugiados, catástrofes naturais, conflitos étnicos e outros;
- Acreditar que o acesso a cuidados de saúde é um direito a todos os seres humanos.

Como se candidatar?

Preenchendo um formulário de inscrição, disponível no seguinte site:
<https://www.medicosdomundo.pt/inscrever-se-como-voluntario>.

Para mais informações, consulte os sites:

<https://www.medicosdomundo.pt/> ou <https://www.medicosdomundo.pt/recrutamento/ser-voluntario> ou <https://www.medicosdomundo.pt/inscrever-se-como-voluntario>

Liga Portuguesa Contra o Cancro

A Liga Portuguesa Contra o Cancro (LPCC) assume-se como uma entidade de referência nacional no apoio ao doente oncológico e família, na promoção da saúde, na prevenção do cancro e no estímulo à formação e investigação em oncologia.

Quais são as condições de admissão?

- Ter mais de 18 anos;
- Comparecer a entrevistas de avaliação da disponibilidade e motivações;
- Frequentar um Curso de Formação promovido pela LPCC (no caso da candidatura ser aceite);
- Frequentar um estágio na área de voluntariado onde foi admitido (período de tempo variável) ;
- Cumprir com os regulamentos e princípios gerais do voluntariado da LPCC.

Quais os tipos de voluntariado disponíveis?

- **Voluntariado de Competências:** traduz-se na transmissão de conhecimentos ao serviço das necessidades da comunidade em geral e dos doentes oncológicos em particular. São voluntários os profissionais que oferecem um contributo técnico e todos aqueles que partilham as suas habilidades próprias no âmbito das atividades ocupacionais. Pode encontrar mais informação sobre este voluntariado aqui: <https://www.ligacontracancro.pt/servicos/detalhe/url/voluntariado-de-competencias/>
- **Voluntariado Entreajuda:** Visa o apoio emocional ao doente oncológico, através de um testemunho de igual para igual. Todos os voluntários, no papel de sobreviventes de cancro, oferecem um testemunho de esperança, dando o exemplo de que “é possível vencer o cancro”. É desenvolvido através dos Movimentos de entreajuda, nomeadamente o Movimento Vencer e Viver (MVV), o Movimento de Apoio à Pessoa Ostomizada (MAPO) e o MovAplar. Pode encontrar mais informação sobre este voluntariado aqui: <https://www.ligacontracancro.pt/servicos/detalhe/url/voluntariado-entreajuda/>
- **Voluntariado Comunitário:** Caracteriza-se pela participação ativa de um conjunto de indivíduos, que atuam de forma coordenada e descentralizada, tendo em vista a efetividade da ação da LPCC na comunidade. Funciona com base numa dinâmica de grupos de voluntários que desenvolvem ações de e para a comunidade em que estão inseridos, em domínios como a sensibilização para a prevenção da doença oncológica, apoio ao doente oncológico e família e angariação de fundos. Pode encontrar mais informação sobre este voluntariado aqui: <https://www.ligacontracancro.pt/servicos/detalhe/url/voluntariado-comunitario/>
- **Voluntariado Hospitalar:** Visa contribuir para a humanização da assistência ao doente oncológico, pela disponibilização de apoio prático e/ou emocional aos doentes em regime de ambulatório e internamento nos hospitais com serviços de oncologia. No contexto hospitalar, os voluntários estabelecem contacto direto com o doente e com quem o acompanha para consulta e tratamento, oferecendo atenção, informação, conforto e esperança, essenciais à Humanização da Assistência ao Doente Oncológico e à promoção de uma atitude positiva face ao cancro. Pode encontrar mais informação

sobre este voluntariado aqui:

<https://www.ligacontracancro.pt/servicos/detalhe/url/voluntariado-hospitalar/>

Como se candidatar?

Se pretende inscrever-se como voluntário LPCC contacte o Núcleo Regional da área da sua residência.

Para mais informações, consulte os sites:

<https://www.ligacontracancro.pt/> ou <https://www.ligacontracancro.pt/como-voluntario/>

Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P. (IPDJ, I.P.)

O Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P. (IPDJ, I.P.) tem por missão a execução de uma política integrada e descentralizada para as áreas do desporto e da juventude, em estreita colaboração com entes públicos e privados, designadamente com organismos desportivos, associações juvenis, estudantis e autarquias locais.

Na área da juventude, o IPDJ visa dinamizar o apoio ao associativismo, ao voluntariado e promoção da cidadania, à ocupação de tempos livres, à educação não formal, à informação e à mobilidade geográfica dos jovens em Portugal e no estrangeiro.

Que programas/projetos de voluntariado proporcionados pelo IPDJ existem?

Programa Agora Nós (Voluntariado Jovem):

É um Programa de Voluntariado dirigido a jovens que pretendam, através da prática do voluntariado, intervir de forma ativa na comunidade e simultaneamente adquirir competências.

Poderá saber mais sobre este programa em: <https://programasjuventude.ipdj.gov.pt/agora-nos>.

Deste modo, estas são algumas das ações de voluntariado que integram o programa:

a) Namorar com Fair Play:

É uma ação de voluntariado de longa duração, dirigida a jovens entre os 14 e os 30 anos de idade, integrada no Programa "Agora Nós", com o objetivo de sensibilizar os jovens para questões relacionadas com a igualdade de género e a violência no namoro. Poderá saber mais sobre esta ação em:

<https://programasjuventude.ipdj.gov.pt/namorar-com-fair-play>.

b) 70 Já – Direitos da Juventude

É uma ação de voluntariado de longa duração, dirigida a jovens entre os 14 e os 30 anos de idade, integrada no Programa "Agora Nós", com o objetivo de dar a conhecer o artigo 70º da Constituição da República Portuguesa aos jovens, através da participação em ações de voluntariado jovem, em diferentes áreas de intervenção. Poderá saber mais sobre esta ação em: <https://programasjuventude.ipdj.gov.pt/70-ja>.

c) Navega(s) em Segurança?

É uma ação de longa duração, dirigida a jovens entre os 18 e os 30 anos de idade, integrada no Programa "Agora Nós", cujo objetivo é divulgar e promover a utilização dos serviços da Internet de forma responsável. Nesta iniciativa os jovens voluntários/as realizam sessões de sensibilização e ações de divulgação de curta duração destinadas a crianças, jovens, pais/educadores e cidadãos em geral. Poderá saber mais sobre esta ação em: <https://programasjuventude.ipdj.gov.pt/navegas-em-seguranca>.

Programa Geração Z

É uma ação de voluntariado, dirigida a jovens entre os 14 e os 30 anos de idade, em que as atividades são coordenadas por associações juvenis, estabelecimentos de ensino, associações de pais, entre outras entidades e que decorre a nível nacional.

Existem, no Geração Z, projetos de curta e longa duração com atividades nas seguintes áreas:

- Desporto como ferramenta de inclusão social;
- Apoio a refugiados (inclusão de jovens refugiados na sociedade portuguesa);
- Transição digital, com especial atenção para ações dirigidas a jovens NEET (Not in Education, Employment, or Training) (em português, jovens que não estudam, não trabalham nem frequentam formação);
- Prevenção de comportamentos agressivos (*bullying* e *cyberbullying*);
- (Entre outras...).

Poderá saber mais sobre este programa em: <https://programasjuventude.ipdj.gov.pt/geracaoz>

Programa Geração em Rede

Os/as jovens voluntários/as coordenados por Associações Juvenis, Associações de Estudantes, Associações de Pais, Clubes desportivos, Autarquias, Estabelecimentos Escolares e Outras entidades sem fins lucrativos realizam sessões de capacitação digital a beneficiários/adultos infoexcluídos.

Existem, no Geração em Rede, projetos de curta e longa duração de voluntariado para capacitação digital, enquanto veículo de inclusão e diminuição do isolamento social da população infoexcluída.

Esta medida destina-se a jovens voluntários, com idades compreendidas entre os 16 e os 30 anos, que pretendam ajudar na capacitação digital com vista à inclusão social. Poderá saber mais sobre este programa em: <https://programasjuventude.ipdj.gov.pt/geracoes-em-rede>

Programa Voluntariado Jovem para a Natureza e Florestas

O Voluntariado Jovem para a Natureza e Florestas, dirigido a jovens entre os 14 e os 30 anos de idade, promove práticas de voluntariado juvenil no âmbito da preservação da natureza, florestas e respetivos ecossistemas, através da sensibilização das populações em geral, bem como da prevenção contra os incêndios florestais e outras catástrofes com impacto ambiental, da monitorização e recuperação de territórios afetados.

O programa pretende sensibilizar as populações, prevenir contra os incêndios florestais e outras catástrofes com impacto ambiental, monitorizar e recuperar territórios afetados. Poderá saber mais sobre este programa em: <https://programasjuventude.ipdj.gov.pt/vjnf>

Programa de Campos de Trabalho Internacionais

No programa de Campos de Trabalho Internacionais (CTI), dirigido a jovens entre os 18 e os 30 anos de idade, poderá conviver com jovens de diferentes países e desenvolver uma atividade solidária e de voluntariado do seu interesse num outro país. Os CTI realizados em Portugal e no estrangeiro, visam o reconhecimento das diferentes identidades culturais através do desenvolvimento de projetos de voluntariado em comunidades locais.

Poderá saber mais sobre este programa em: <https://programasjuventude.ipdj.gov.pt/cti>

Para mais informações, consulte os sites:

<https://programasjuventude.ipdj.gov.pt/> ou <https://ipdj.gov.pt/>

REDES DE SOLIDARIEDADE E APOIO

“As redes de solidariedade e apoio podem ser um recurso no combate à pobreza e exclusão social, oferecendo às famílias uma rede de suporte e um senso de comunidade. As redes de solidariedade operam para atender a necessidades imediatas da população, fornecendo ajuda financeira, apoio emocional, alimentos, roupas e outros recursos. Assim, pode-se dizer que as redes de colaboração solidária possibilitam a concentração de diversos atores sociais num movimento orgânico com enorme aptidão transformadora” (Mance, 2002, p. 3). Essas redes podem incluir amigos, familiares, organizações comunitárias e voluntários, que oferecem ajuda e suporte em várias áreas.

“Estas redes de apoio ganham relevância, pois promovem a satisfação de necessidades singulares, não em razão do lucro, mas do bem-estar de todas as pessoas, do modo mais pleno possível” (Mance, 2000 cit. por Mance, 2002, p. 9).

“As redes de solidariedade surgem como uma alternativa para aqueles indivíduos que, em caso de menor poder aquisitivo, são excluídos do processo económico, social, político e territorial. Considerando o contexto da globalização, as redes solidárias de apoio assumem uma importância ainda mais significativa ao atuarem como meio inclusivo” (Borges, 2007, p. 12).

As redes de solidariedade e apoio também podem ajudar as famílias com crianças e/ou jovens a ter acesso a informações importantes sobre serviços e recursos disponíveis. Além disso, as redes de solidariedade e apoio podem ajudar as famílias a desenvolver uma maior capacidade de resiliência e autonomia, capacitando-as a assumir o controlo das suas vidas e a tomar decisões informadas sobre o seu futuro (Mance, 2002).

Resumindo, as redes de solidariedade e apoio são essenciais para as famílias com crianças e/ou jovens em Portugal que enfrentam a pobreza e a exclusão social, sendo que oferecem suporte emocional, financeiro e prático, ajudando as famílias a superar os desafios e a ter acesso a serviços e recursos importantes. Além do mais, as redes de solidariedade e apoio contribuem para a construção de uma comunidade mais solidária e inclusiva, reduzindo a exclusão social e promovendo a resiliência e a autonomia das famílias (Borges, 2007; Mance, 2007).

Rede Europeia Anti-Pobreza Portugal (EAPN Portugal)

A EAPN (European Anti Poverty Network) (em português: Rede Europeia Anti-Pobreza) é a maior rede europeia de redes nacionais, regionais e locais de ONGs, bem como de Organizações Europeias ativas na luta contra a pobreza.

É uma organização que visa a luta contra a pobreza e a exclusão social, promovendo a dignidade humana e a justiça social. Disponibiliza diversos programas e projetos de apoio e intervenção junto de pessoas em situação de pobreza e exclusão social.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.eapn.pt/>

Rede Social

A Rede Social é um Programa que incentiva os organismos do setor público (serviços desconcentrados e autarquias locais), instituições solidárias e outras entidades que trabalham na área da ação social, a conjugarem os seus esforços para prevenir, atenuar ou erradicar situações de pobreza e exclusão e promover o desenvolvimento social local através de um trabalho em parceria.

Para mais informações, consulte o site:

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

Associação Portuguesa de Apoio à Vítima

A Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV) é uma IPSS, pessoa coletiva de utilidade pública, que tem como objetivo estatutário promover e contribuir para a informação, proteção e apoio aos cidadãos vítimas de infrações penais.

Oferece um apoio prático, psicológico, jurídico e social. Os/as seus/suas Técnicos/as de Apoio à Vítima são especializados no apoio a pessoas que foram ou são vítimas de algum tipo de crime e estão disponíveis para as ouvir, garantindo a confidencialidade e o respeito pela sua autonomia.

É, em suma, uma organização sem fins lucrativos e de voluntariado, que apoia, de forma individualizada, qualificada e humanizada, vítimas de crimes, através da prestação de serviços gratuitos e confidenciais.

Para mais informações, consulte o site:

https://apav.pt/apav_v3/index.php/pt/

Rede Nacional de Apoio a Vítimas de Violência Doméstica

A Rede Nacional de Apoio a Vítimas de Violência Doméstica (RNAVVD) é constituída por um conjunto de serviços e respostas vocacionados para o apoio às vítimas, e inclui: a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG); o Instituto da Segurança Social, I. P. (ISS, I. P.); as casas de abrigo; as estruturas de atendimento; as respostas de acolhimento de emergência; as respostas específicas de organismos da Administração Pública e os Serviços de Informação a Vítimas de Violência Doméstica (SIVVD).

Os serviços prestados através da RNAVVD são gratuitos.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.cig.gov.pt/area-portal-da-violencia/portal-violencia-domestica/rnavvd/enquadramento/>

Banco de Tempo

O Banco de Tempo é um sistema de organização de trocas solidárias que promove o encontro entre a oferta e a procura de serviços disponibilizados pelos seus membros. No Banco de Tempo troca-se tempo por tempo; todas as horas têm o mesmo valor e quem participa compromete-se a dar e a receber tempo.

Na prática, funciona do seguinte modo: quando um membro do Banco de Tempo precisa de um serviço, contacta a sua agência, que procura um outro membro que o possa realizar. Realizado o serviço, quem o solicitou passa um cheque de tempo. O membro que prestou o serviço deposita o cheque, que é creditado na sua conta, e poderá obter serviços disponibilizados por qualquer outro membro.

Há, neste momento, 25 agências do Banco de Tempo a funcionar em diversos pontos de Portugal continental e na Região Autónoma da Madeira, com várias mais em processo de constituição.

Os seus objetivos consistem em:

- Apoiar a família e a conciliação entre vida profissional e familiar, através da oferta de soluções práticas de organização da vida quotidiana;
- Reforçar as redes sociais de apoio, diminuir a solidão e promover o sentido de comunidade e de vizinhança;
- Promover a colaboração entre pessoas de diferentes gerações e origens;
- Valorizar o tempo e o cuidado dos outros;

- Estimular os talentos e promover o reconhecimento das capacidades de cada pessoa.

Para mais informações, consulte o site:

<https://bancodetempo.pt/>

RECURSOS PARA CRIANÇAS E
JOVENS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS

“Uma educação e uma escola inclusivas asseguram: a incorporação de variáveis como a ética, relativa aos valores e princípios, visando o combate às atitudes discriminatórias e à criação de uma sociedade mais justa; e a implementação de medidas de política educativa que recorram a uma abordagem holística de todo o sistema educativo e a um plano de ação coordenado entre os vários atores a práticas educativas de qualidade, com respeito pela diversidade, dando oportunidade a todos os alunos de desenvolverem o seu máximo potencial” (Pedroso, 2018, p. 7).

“As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pretendem garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação” (Crespo et al., 2018, p. 29).

Os recursos para crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são de extrema importância para as famílias em Portugal, especialmente aquelas que vivem em situação de pobreza e exclusão social (Caetano, 2015). Esses recursos incluem, por exemplo, serviços de apoio educacional.

As crianças e jovens com NEE enfrentam desafios únicos que podem dificultar o seu desenvolvimento académico, social e emocional. Sem o acesso adequado a recursos e apoio, essas crianças e jovens correm o risco de não acompanhar os seus colegas, e enfrentar a exclusão social e o isolamento (Caetano, 2015).

Os recursos adequados podem ajudar essas crianças e jovens a desenvolver habilidades académicas e sociais, aumentando a sua confiança e autoestima. Além disso, esses recursos podem ajudar as famílias a reduzir o *stress* e a sobrecarga emocional associada ao cuidado de crianças com NEE, permitindo que se concentrem noutras áreas das suas vidas (Gonçalves & Simões, 2010).

Assim, os recursos para crianças e jovens com NEE são essenciais para ajudá-los a superar os seus desafios únicos e a desenvolver habilidades académicas e sociais. Para as suas famílias, esses recursos podem ser ainda mais críticos, ajudando a reduzir o *stress* e a sobrecarga emocional associados ao cuidado dessas crianças e jovens. Conclui-se, então, que o acesso adequado a esses recursos é fundamental para garantir que as crianças e jovens com NEE tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento e sucesso que as outras crianças/jovens (Caetano, 2015; Gonçalves & Simões, 2010).

Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

Relatório Técnico-Pedagógico

O Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) é o documento que suporta a tomada de decisões relativamente à necessidade de mobilização de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

A elaboração do RTP é da responsabilidade da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva que, para o efeito, faz uma análise das evidências recolhidas e ouve os pais, bem como outros elementos da escola ou da comunidade que possam contribuir para um melhor conhecimento do aluno.

Neste relatório devem ser identificados os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, bem como a articulação entre os mesmos, privilegiando-se uma atuação integrada e de natureza colaborativa e de responsabilidade partilhada.

Respeitando esta forma de atuação, o docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia os docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.

O RTP fundamenta e define a intervenção e as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a implementar, sendo da maior importância que a sua construção seja partilhada e assente em evidências. Quem melhor conhece cada aluno tem um papel fundamental e determinante no desenho das ações e das medidas a mobilizar para que seja otimizado o nível de desempenho e de participação.

Programa Educativo Individual

O Programa Educativo Individual (PEI) é um documento fundamental no que se refere à operacionalização das adaptações curriculares significativas. A sua elaboração deve considerar as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e as adaptações a efetuar no processo de avaliação, bem como outros dados de relevo para a implementação das medidas, não esquecendo as expectativas dos pais.

Plano de Saúde Individual

O Plano de Saúde Individual (PSI) é o plano concebido pela equipa de saúde escolar, no âmbito do Programa Nacional de Saúde Escolar, para cada criança ou jovem com necessidades

de saúde especiais, que integra os resultados da avaliação das condições de saúde na funcionalidade e identifica as medidas de saúde a implementar, visando melhorar o processo de aprendizagem. O PEI e o PSI são complementares no caso de crianças com necessidades de saúde especiais, devendo ser garantida a necessária coerência, articulação e comunicação entre ambos.

Plano Individual de Transição

As escolas dispõem de estratégias e dinâmicas para preparar a transição para a vida pós-escolar de todos os alunos, nomeadamente através de ações de orientação escolar e vocacional trabalhando sempre em articulação com a comunidade local.

Esta fase implica recolher informação, refletir e tomar decisões face à vida pós-escolar. Por outro lado, todos os intervenientes no processo educativo bem como a comunidade em geral têm um papel que deve ser, casuisticamente, esclarecido e dinamizado.

A frequência da escolaridade com adaptações curriculares significativas exige que três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória seja delineado um Plano Individual de Transição (PIT), que complementa o PEI, no sentido de preparar atempadamente e faseadamente a transição do aluno para a vida pós-escolar.

A construção do PIT, norteada por uma visão abrangente e assente na partilha de toda a informação significativa, exige que a equipa multidisciplinar, em conjunto com o aluno e os pais, clarifique: interesses, potencialidades e competências do aluno; áreas a investir; atividades a realizar; entidades envolvidas e locais onde se vão realizar as atividades; responsáveis/interlocutores em cada fase do processo; e mecanismos de acompanhamento e supervisão.

A escola deve proporcionar ao aluno todo o apoio que permita uma tomada de decisão sustentada e informada sobre as opções a seguir na sua vida pós-escolar, com base nas suas expectativas pessoais de construção de um projeto de vida em sociedade, com adequada inserção profissional, social e familiar.

Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, de composição diversificada, constitui um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo.

À equipa multidisciplinar cabe um conjunto de atribuições e competências de apoio à operacionalização da educação inclusiva: por um lado, propor o apoio à sua implementação e respetivo acompanhamento e monitorização da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem; por outro lado, cabe-lhe o aconselhamento dos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, o acompanhamento do centro de apoio à aprendizagem e a sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva, através de ações diversas.

Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão

As escolas devem mobilizar um conjunto de recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente, recursos humanos, recursos organizacionais e recursos específicos existentes na comunidade, a fim de responder a todos e a cada um dos alunos ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes modalidades de educação e formação.

Recursos humanos específicos:

- Docentes de educação especial;
- Técnicos especializados (nomeadamente psicólogos, formadores em Língua Gestual Portuguesa (LGP), intérpretes em LGP, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, animadores socioculturais, mediadores, fisioterapeutas, psicomotricistas, técnicos de serviço social e outros, como nutricionistas ou audiologistas);
- Assistentes operacionais (preferencialmente com formação específica).

Recursos organizacionais específicos:

- **Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva** (Consultar apoio “Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva” disponível na página 78);
- **Centro de apoio à aprendizagem** - Constitui uma estrutura de apoio, da escola, agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola. É garantida, no centro de apoio à aprendizagem, uma resposta que complemente o trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista à inclusão;
- **Escolas de referência no domínio da visão** - Constituem uma resposta educativa especializada nas seguintes áreas: literacia braille contemplando a aplicação de todas as grafias específicas; orientação e mobilidade; produtos de apoio para acesso ao currículo; atividades de vida diária e competências sociais;

- **Escolas de referência para a educação bilíngue** - Constituem um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem e à inclusão, visando a implementação de um modelo de educação bilíngue, garante do crescimento linguístico, do acesso ao currículo nacional comum e à inclusão escolar e social de crianças e jovens surdos;
- **Escolas de referência para a intervenção precoce na infância** - A Intervenção Precoce na Infância (IPI) é enquadrada pelo Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) desenvolvido através da “atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho da Solidariedade e da Segurança Social, da Saúde e da Educação, com o envolvimento das famílias e da comunidade”, e define, para cada setor, as suas competências. O SNIPI tem como público-alvo crianças entre os 0 e os 6 anos com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias. No âmbito da IPI é definida uma rede de escolas de referência. As escolas de referência devem assegurar a articulação do trabalho com as Equipas Locais de Intervenção precoce (ELI) a funcionar no âmbito do SNIPI. As escolas de referência têm recursos que permitem, em parceria com os serviços de saúde e serviço social, estabelecer mecanismos que garantam a universalidade na cobertura da IPI, a construção de planos individuais tão precocemente quanto possível bem como a melhoria dos processos de transição;
- **Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a educação especial (CRTIC)** - Serviços especializados que têm como missão apoiar as escolas na promoção do sucesso educativo dos alunos sempre que sejam necessários Produtos de Apoio (PA), procedendo à prescrição, ao aconselhamento, seleção e adaptação dos mesmos. Considera-se PA qualquer dispositivo ou sistema que permita aos alunos realizar uma atividade escolar, que de outra forma não conseguiriam, permitindo o pleno acesso ao currículo e elevados níveis de participação nos diversos contextos de aprendizagem.

Recursos específicos existentes na comunidade:

- **Equipas Locais de Intervenção Precoce (ELI)** - Estas equipas são constituídas por profissionais da saúde, da educação, de serviço social, terapeutas e psicólogos, sendo

o trabalho efetuado junto das crianças e famílias operacionalizado através destas equipas. Cabe a estas equipas, em função de cada situação elegível para IPI, delinear um Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) com a família, o qual envolve a avaliação da criança nos seus contextos (familiar e outros) e define as medidas e ações a desenvolver;

- **Equipas de saúde escolar dos Agrupamentos de Centros de Saúde (ACES)/Unidade Local de Saúde (ULS)** - São equipas que, perante a referenciação de crianças ou jovens com Necessidades de Saúde Especiais, articulam com as Equipas de Saúde Familiar e outros serviços de saúde, a família e a escola, com as quais elabora um Plano de Saúde Individual, apoiando a sua implementação, monitorização e eventual revisão;
- **Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ)** (consultar subponto “Comissões de Proteção de Crianças e Jovens” disponível na página 102);
- **Centros de Recursos para a Inclusão (CRI)** - São serviços especializados, acreditados pelo Ministério da Educação, que têm como missão apoiar as escolas na promoção do sucesso educativo dos alunos com medidas adicionais definidas no são serviços especializados, acreditados pelo Ministério da Educação, que têm como missão apoiar as escolas na promoção do sucesso educativo dos alunos com medidas adicionais definidas RTP e PEI. Os técnicos dos CRI, enquanto elementos variáveis da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, colaboram no processo de identificação de medidas de suporte, no processo de transição para a vida pós-escolar, no desenvolvimento de ações de apoio à família e na prestação de apoios especializados nos contextos educativos. O tipo de intervenção, bem como a frequência e intensidade dos apoios especializados e o contexto educativo onde são prestados, devem estar definidos no RTP ou PEI;
- **Instituições da comunidade** - (serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, serviços do emprego e formação profissional, serviços da administração local);
- **Estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação** - (recursos específicos existentes na comunidade a mobilizar para apoio à aprendizagem e à inclusão).

Para mais informações, consulte o site:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Associação Portuguesa de Deficientes (APD)

A Associação Portuguesa de Deficientes (APD) é uma organização de pessoas com deficiência, constituída e dirigida por pessoas com deficiência. Enquanto organização de direitos humanos, tem por objeto a promoção e defesa dos interesses gerais, individuais e coletivos das pessoas com deficiência em Portugal.

A APD não limita a sua ação à denúncia das situações de discriminação de que são objeto estes cidadãos. Analisa, dá pareceres, apresenta soluções, por forma a influenciar as medidas e políticas em matérias de deficiência. Também exige a sensibilização e o envolvimento da sociedade portuguesa no seu todo e procura, através da diversificação e consolidação de contactos institucionais, que as questões relativas à deficiência sejam inscritas no plano mais vasto dos direitos dos cidadãos.

A APD pretende agregar todas as pessoas com deficiência, independentemente das deficiências, causas e origens. Tem implantação nacional, através das suas 20 estruturas regionais.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.apd.org.pt/>

Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM)

A Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) é uma IPSS que procura dar resposta às necessidades, potencialidade e expectativas das pessoas com deficiência intelectual ou incapacidade e das suas famílias, promovendo a sua integração na sociedade.

A APPACDM encontra-se pelos diversos distritos de Portugal e apresenta, entre muitas outras, as seguintes respostas sociais/serviços: Creche; Centro de Recursos para a Inclusão; Centros de Atividades Ocupacionais; Intervenção Precoce; Formação e Emprego. As respostas sociais/serviços disponíveis variam consoante a localização geográfica da Associação.

Para obter mais informação acerca de alguma APPACDM em específico basta escrever a sigla "APPACDM" precedida do nome do distrito que pretende (e.g., APPACDM Coimbra).

Para mais informações, consulte o site:

<https://appacdm-lisboa.pt/>

PROGRAMAS DE PARENTALIDADE

As práticas parentais que os cuidadores assumem, ao longo do desenvolvimento infantil, têm um papel central na vida da criança (Collins et al., 2000) e são mencionadas na literatura como potenciais fatores de risco ou de proteção para o desenvolvimento dos indivíduos (Reppold et al., 2005).

A educação parental pode ser vista como uma intervenção organizada que pretende alterar ou melhorar a *performance* de pais e mães no desempenho do (exigente) papel parental, com a finalidade de potenciar o desenvolvimento de crianças e jovens, e melhorar a qualidade das interações familiares (Smith et al., 2002).

A Educação Parental é fulcral pela centralidade do ambiente familiar no desenvolvimento das crianças. O ideal é ser implementada junto de pais e famílias, independentemente da idade, contexto cultural ou estatuto socioeconómico (Marçal, 2018).

Em Portugal, os programas de parentalidade têm vindo a ganhar cada vez mais destaque, sendo reconhecidos como uma importante ferramenta de promoção do bem-estar e da inclusão social das famílias com crianças e/ou jovens. Através destes programas, os pais e cuidadores são capacitados com conhecimentos e competências para enfrentar os desafios da parentalidade, promovendo uma educação mais eficaz e positiva para as crianças e jovens (Cruz et al., 2019).

Para as famílias em situação de pobreza e exclusão social, estes programas são ainda mais importantes, pois muitas vezes enfrentam dificuldades adicionais no desempenho do papel parental. Através da promoção de práticas parentais positivas, a gestão de conflitos, o reforço das relações familiares e a promoção da resiliência e autoestima das crianças e jovens, estes programas podem contribuir para a prevenção do risco de exclusão social e para a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Marçal, 2018).

Além disso, ao capacitar as famílias com ferramentas e competências necessárias para uma parentalidade saudável e positiva, estes programas podem também contribuir para a prevenção de problemas de saúde mental, de comportamento e de desenvolvimento infantil, que podem estar associados à pobreza e à exclusão social. Em última análise, os programas de parentalidade são uma importante medida preventiva, que pode trazer benefícios a longo prazo para as crianças, jovens e suas famílias, e para a sociedade como um todo (Marçal, 2018).

Programa Nacional de Saúde Infantil e Juvenil

A aplicação sistemática do Programa Nacional de Saúde Infantil e Juvenil (PNSIJ) tem vindo a revelar-se, nos diferentes tipos de instituições em que ocorre, um garante de cuidados de saúde adequados e eficazes, com a contribuição e o empenho de todos os que nela participam.

A aplicação do PNSIJ pode representar, no contexto da crise global que se atravessa, um instrumento de apoio à saúde integral infantil e juvenil que concorra para a igualdade de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças e jovens, independentemente dos contextos socioeconómicos das famílias e comunidades.

São aspetos prioritários do PNSIJ, a deteção e o apoio às crianças que apresentam necessidades especiais, em situação de risco ou especialmente vulneráveis, a redução das desigualdades no acesso aos serviços de saúde, assim como o reconhecimento e a capacitação dos pais e outros adultos de referência, enquanto primeiros prestadores de cuidados. O aumento do nível de conhecimentos e de motivação das famílias, a par da redução do analfabetismo e da melhoria das condições de vida, favorecem o desenvolvimento do exercício da parentalidade e tornam possível que os pais e as famílias o assumam, como direito e dever, competindo aos profissionais facilitá-lo e promovê-lo.

Para mais informações, consulte os sites:

https://www.spp.pt/UserFiles/file/Protocolos_Manuais_DGS/Programa_Nacional_Saude_Infantil_Juvenil.pdf ou <https://www.dgs.pt/pns-e-programas/programas-de-saude/saude-infantil-e-juvenil.aspx>

Programa “Triple P” (Tripla P)

Os três Ps em “Triple P” significam “Positive Parenting Program” (em português, Programa de Parentalidade Positiva). Assim, o Triple P é como uma caixa de ferramentas de ideias para pais. O programa promove a capacitação destes ao permitir que escolham as estratégias que precisam e como pretendem usá-las.

Como é que o programa pode ajudar os pais?

O Tripla P ajuda os pais a: criar filhos felizes e confiantes; gerenciar o mau comportamento para que todos na família aproveitem mais a vida; definir regras e rotinas que todos respeitem e sigam; incentivar o comportamento que gostam; cuidar-se enquanto pais; e sentir-se confiante de que está a fazer o que é correto.

Quando se pode implementar o programa?

O programa pode ser desenvolvido em qualquer lugar, a qualquer hora - 24 horas por dia, 7 dias por semana, através dos programas *online*. O "Triple P Online" (<https://www.triplep-parenting.net/global/get-started/online-parenting-course-toddlers-to-tweens/>) é para pais de crianças até à pré-adolescência (0-12 anos), e o "Teen Triple P Online" (<https://www.triplep-parenting.net/global/get-started/online-parenting-course-pre-teens-and-teens/>) é para pais de pré-adolescentes e adolescentes (10-16 anos). Contudo, o acesso a estes programas *online* tem um custo associado.

Qual a eficácia do programa?

O programa *online* está comprovado cientificamente, num total de mais de 330 ensaios e estudos que demonstram que o Triple P funciona, estando por isso a sua eficácia comprovada.

É de referir que mais de 4 milhões de famílias foram ajudadas pela parentalidade positiva do Triple P.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.triplep-parenting.net/global/triple-p/>

Centro Recursos da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens

No Centro de Recursos, da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPJ), disponível na respetiva página *web*, pode encontrar recursos informativos no que diz respeito à área de crianças e jovens, tais como, a série de animação "Cuida Bem de Mim" que aborda temas como "a importância do brincar", "os momentos de birra", "comunicação assertiva", "o poder dos elogios", "crianças autónomas e independentes", entre outros.

Ainda é possível visualizar entrevistas relativas a temas como "as marcas dos maus-tratos na infância", "prestar atenção aos sinais que as crianças nos dão" e "importância da saúde psicológica para o crescimento saudável", assim como é possível visualizar uma formação respetiva à mesma área, designada "Um olhar de sensibilização sobre maus-tratos contra crianças e jovens".

Destaca-se que todos os temas mencionados, seja na série de animação, nas entrevistas ou na formação, são questões relevantes para a parentalidade positiva e consequentemente um bom desenvolvimento e bem-estar das crianças.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.cnpdpci.gov.pt/outros-recursos>

Projeto Adélia – Apoio à Parentalidade Positiva

O Projeto Adélia - Apoio à Parentalidade Positiva reflete o crescente empenho da Comissão Nacional no desenvolvimento de medidas de política para a construção da parentalidade livre de violência e promoção de comportamentos parentais respeitadores dos melhores interesses e direitos da criança, numa lógica comunitária, sistémica e com foco na prevenção.

A quem se destina?

O projeto destina-se a: crianças e jovens; famílias com crianças e jovens; CPCJ; técnicos e outros profissionais de Entidades locais com Competência em Matéria de Infância e Juventude (ECMIJ) que desenvolvem intervenção com famílias; e sociedade civil.

Quais são os eixos de intervenção do projeto?

O projeto apresenta 4 eixos de intervenção que se interligam:

- **Eixo 1 - Mais Proteção:** Capacitação das famílias para o exercício de uma parentalidade responsável através do desenvolvimento de Planos Locais de Promoção e Proteção dos Direitos das Crianças e Jovens (PLPPDCJ), garantindo a participação efetiva das crianças e de atividades que permitam a melhoria das capacidades parentais.
- **Eixo 2 - Mais Capacitação:** Capacitação de técnicos/as das CPCJ e das ECMIJ no domínio da melhoria das competências e desempenho parental, nomeadamente, capacitação no âmbito dos Programas “Anos Incríveis”, “Mais Família-Mais Jovem” e “Crianças no Meio do Conflito”.
- **Eixo 3 - Mais Inovação Social:** Programa de Ideação e Aceleração – *Design Thinking* para a Inovação Social. Concurso de ideias e soluções inovadoras para a promoção da parentalidade positiva.

- **Eixo 4 - Mais Famílias Positivas:** Sensibilização, seminários, workshops e campanhas para públicos estratégicos, famílias e comunidade, no âmbito da promoção da parentalidade positiva e dos direitos das crianças e jovens.

Para mais informações acerca de cada um dos eixos poderá aceder ao seguinte link:

<https://www.cnpdpj.gov.pt/parentalidade-positiva>

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.cnpdpj.gov.pt/adelia-apoio-a-parentalidade-positiva>

Livro “Parentalidade Positiva - Eu, tu, ele/a, nós, vós e eles/as?”

O livro surgiu no âmbito do Projeto Espiral, financiado ao abrigo do Programa Contratos Locais de Desenvolvimento Social que o Centro de Estudos para a Intervenção Social (CESIS), levou a cabo em Lisboa, na freguesia de Marvila. Importa referir que os conteúdos do livro e as estratégias trabalhadas em sessão com os grupos foram elaborados tendo por base dados científicos de livros relevantes para a temática.

O livro emerge na sequência da implementação de um programa de formação sobre competências parentais, o qual decorreu no Espaço Cidadania, enquanto ação do Eixo 2 – Intervenção Familiar e Parental do Projeto Espiral.

Os temas sobre os quais se estruturou o programa foram: comunicação entre pais, mães, avós e crianças; desenvolvimento e aquisição da linguagem nas crianças; a importância das histórias e como criar histórias às crianças; regras e limites; a importância dos elogios, dos afetos e do brincar na estimulação; e aquisição da linguagem e da sua criatividade.

Este programa remete para a importância do desempenho de uma parentalidade saudável e respetivas competências as quais devem ser potenciadas.

Para mais informações, consulte o site:

https://www.cesis.org/admin/modulo_news/ficheiros_noticias/20130306111250-1parentalidadepositiva.pdf

Outros recursos ...

Se houver essa possibilidade, poderá recorrer a **grupos de pais** existentes na sua localização geográfica, nomeadamente aqueles em que estejam a ser implementados programas de parentalidade positiva, a fim de adquirir as ferramentas necessárias para o exercício de uma parentalidade responsável e melhorar as capacidades parentais garantindo a participação e a autonomia das suas crianças, a sua saúde, o bem estar social e emocional, de acordo com as suas características e idade.

APOIOS À INCLUSÃO DIGITAL

Com o aumento do uso e da importância da tecnologia na educação e no mercado de trabalho, a falta de acesso aos recursos digitais pode dificultar o desenvolvimento educacional e profissional das famílias, assim como das crianças e jovens, e a sua integração na sociedade (Rodrigues et al., 2021).

Os apoios à inclusão digital não são apenas importantes para crianças e jovens, mas também para os seus pais ou tutores legais. Em muitos casos, as famílias mais pobres têm menos acesso a recursos tecnológicos e estão menos familiarizadas com as tecnologias digitais. Isso pode levar a uma maior exclusão social e limitar as oportunidades de emprego, educação e comunicação para os pais (Rodrigues et al., 2021).

Os programas de inclusão digital, que incluem a disponibilização de computadores e acesso à internet, bem como a oferta de formação em competências digitais, podem ajudar a reduzir a desigualdade e a exclusão social entre as famílias, assim como a garantir que todas tenham a oportunidade de aceder à informação e a recursos educativos online. Os pais que recebem formação em competências digitais podem ter mais oportunidades de emprego, além de estarem mais capacitados para ajudar os seus filhos nas suas atividades educativas (Rodrigues et al., 2021).

Além disso, a inclusão digital pode melhorar a qualidade de vida das famílias, permitindo o acesso a informações importantes sobre saúde, serviços sociais e outras questões importantes. Também pode ser uma forma de reduzir o isolamento social, já que as pessoas podem se conectar com amigos e familiares através de plataformas digitais (Rodrigues et al., 2021).

Concluindo, os programas de inclusão digital são fundamentais, para famílias, crianças e jovens, sendo que contribuem para o desenvolvimento educacional e profissional, para aumentar as oportunidades de emprego, para integração na sociedade e para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos. No geral, podem contribuir para a redução da exclusão social e da desigualdade social, e para a promoção da igualdade de oportunidades (Rodrigues et al., 2021).

Programa “Escola Digital”

O Programa “Escola Digital” tem como objetivo a transformação digital das escolas, de modo a garantir: distribuição universal de computadores com conectividade móvel a alunos e professores; formação de professores e criação de planos de transformação digital em cada agrupamento escolar; e recursos digitais, nomeadamente manuais, recursos pedagógicos e plataformas colaborativas.

Para mais informações, consulte o site:

<https://portugaldigital.gov.pt/formar-pessoas-para-o-digital/conhecer-a-escola-digital/>

Academia Portugal Digital

A Plataforma “Academia Portugal Digital” permitirá capacitar digitalmente os cidadãos nas várias fases da sua vida, dotando-os de competências que promovam a inclusão digital e que os acompanhem na sua jornada digital, através de orientação e aconselhamento de percursos formativos que visem qualificações associadas às diferentes saídas profissionais da área digital.

Para mais informações, consulte o site:

<https://academiaportugaldigital.pt/>

Programa “Jovem + Digital”

O Programa “Jovem + Digital” visa aumentar a empregabilidade dos jovens em áreas digitais através de oferta formativa mais ajustada às necessidades do mercado de trabalho, apostando na criação de percursos formativos de curta e média duração que integram o Catálogo Nacional de Qualificações na área digital.

A quem se destina?

- Jovens adultos, com idades entre os 18 e os 35 anos, inscritos no IEFP, I. P., como desempregados, com habilitação de nível secundário ou superior.
- Jovens adultos, com idades entre os 18 e os 35 anos, inscritos no IEFP, I. P., como desempregados, que:
 - Não tenham concluído o ano terminal do ciclo formativo de nível secundário;
 - Estejam a realizar processos de RVCC de nível secundário.

Quais são as áreas disponíveis?

Os percursos de formação disponíveis são em áreas como a Cibersegurança, o Comércio Digital e em Ferramentas de Produtividade e Colaboração, Análise de Dados, Business Intelligence, Linguagens de Programação (programação em JAVA, programação .NET, programação WEB e programação em Python), UX /UI Design, Gestão de Redes Sociais, CRM, Sistemas de Automação e Programação Visual no Code.

Qual é a duração?

Estes percursos têm uma duração até 350 horas, com certificação autónoma.

Qual é a qualificação obtida?

As unidades de formação realizadas creditam para a obtenção de uma qualificação na área digital de nível 4 ou 5 do QNQ.

Para mais informações, consulte o site:

<https://catalogo.anqep.gov.pt/percursos/UFCD/agrupador/JMD>

UBBU

A Ubbu é uma plataforma gratuita para o ensino de ciência da computação e de programação e tem como principal objetivo ajudar crianças a desenvolver competências como a literacia digital, o pensamento computacional e a capacidade de resolução de problemas.

Para mais informações, consulte o site:

<https://pt.ubbu.io/>

Plataforma NAU

A Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN) dinamiza a Plataforma NAU – Ensino e Formação à Distância da Administração Pública para Grandes Audiências – a qual disponibiliza cursos em formato MOOC (Massive Open Online Course), abrangendo temas como *Bullying* e *Cyberbullying*, Autonomia e Flexibilidade Curricular, RGPD (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados) para Cidadãos, e Cibersegurança.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.nau.edu.pt/pt/>

Portugal INCoDe.2030 - “Kit de Aprendizagem”

A página web “Portugal INCoDe.2030” apresenta alguns kits de aprendizagem no que diz respeito à aquisição ou melhoramento das competências digitais, cujos estão presentes na seguinte lista:

- Projeto Literacia Digital de Adultos;
- Internet Segura - Recurso Educativo;
- Plataforma de Acessibilidade;
- Manual de Instrução para a Literacia Digital;
- Projeto Made with Code;
- Rede OblID – Campanha de informação;
- União Europeia – Espaço de Aprendizagem;
- ZigZaga na Net;
- Cartão Ciberseguro;
- CoderDojo;
- Scratch;
- Reda – Recursos Educativos Digitais Abertos;
- Khan Academy;
- Minecraft Education Edition;
- Kodu – Game Lab;
- Microsoft MakeCode;
- Apple Swift;
- Go Lab;
- Space Awareness;
- DGE – Recurso Educativo;
- Internet Segura – Recursos didáticos sobre videojogos;
- European Schoolnet Academy;
- Zoo Online;
- Code Club;
- Atelier Digital da Google;
- EDX;
- SkillSet;

- Udacity;
- Lynda;
- Free Code Camp;
- Coursera;
- Class Central.

Pode aceder a cada um destes recursos de forma mais direta, acedendo à página *web* “Portugal INCoDe.2030” através do *link* <https://www.incode2030.gov.pt/eixos/#eixo-1> e, de seguida, clicando na atividade denominada “Kits de aprendizagem”.

Programa “UPskill”

O “UPskill” é um programa nacional para a reconversão de 3.000 ativos, empregados e desempregados, em profissionais da área de TICE (Tecnologias de Informação, Comunicação e Eletrónica).

Este resultou de um encontro de vontades e da colaboração estreita entre o IIEFP, o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP), a Associação Portuguesa para o Desenvolvimento das Comunicações (APDC) e o Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE).

O programa envolve um período de formação intensiva, de seis a nove meses, seguido da formação prática em contexto de trabalho e a integração profissional numa empresa.

Como decorre (candidatura, requisitos, duração)?

1. Tudo começa com a adesão das empresas e a identificação do número de profissionais que pretendem contratar, por tecnologia e localização. Segue-se a identificação das áreas tecnológicas e localizações, a estruturação dos cursos de formação e a definição dos respetivos conteúdos pelas Instituições de Ensino Superior envolvidas, em colaboração estreita com as empresas;
2. A fase seguinte é a abertura de candidaturas a todas as pessoas que pretendam requalificar-se para um setor de elevada empregabilidade e procura de talento. Terão que ter pelo menos o 12º ano completo e, preferencialmente, uma licenciatura pós-Bolonha, assim como um bom domínio de Inglês (B2). No portal upskill.pt serão publicados os requisitos inerentes a cada ação de formação.

Os cursos de formação têm uma duração estimada de seis meses, seguidos de 3 meses de Formação Prática em Contexto de Trabalho (FPCT) e a integração profissional numa das empresas aderentes. Este período poderá ser alargado até um máximo de seis meses. No final do processo, os formandos serão integrados nos quadros da empresa. O objetivo é que se consiga assegurar a contratação de um mínimo de 80% dos formandos.

Recebe-se alguma bolsa de formação?

Sim. Todas as pessoas recebem, durante o período de formação, uma bolsa de formação equivalente ao salário mínimo nacional. Na fase de integração na empresa, o salário mensal que os formandos vão passar a receber será, no mínimo, o equivalente a 1.200€ (valor que inclui subsídio de alimentação).

Para mais informações, consulte o site:

<https://upskill.pt/>

Programa “EUSOUDIGITAL”

O Programa “EUSOUDIGITAL” tem como objetivo promover a inclusão digital de adultos infoexcluídos, assente numa rede nacional de jovens voluntários e de centros de capacitação. Os conteúdos abrangidos no programa envolvem, entre outros, a criação e gestão da conta de correio eletrónico, a capacidade de pesquisa online, a consulta e utilização de serviços públicos digitais, o acesso a serviços como *homebanking* ou o acesso a redes sociais.

O “EUSOUDIGITAL” é um programa de iniciação ao digital, simples e gratuito que junta Alunos e Mentores/Voluntários numa dinâmica de aprendizagem de um para um.

A quem se destina?

O programa foi desenvolvido a pensar em adultos com mais de 45 anos, com pouco ou nenhum contacto com a internet.

Onde se pode aprender?

- **Em casa** - Com o apoio de um familiar ou amigo que seja Mentor EUSOUDIGITAL, qualquer adulto pode agora aprender em sua casa a dar os primeiros passos na internet. A formação é presencial, com o Aluno e o Mentor juntos, e o processo de inscrição a sessão são feitos com o apoio da Plataforma EUSOUDIGITAL;

- **Centro EUSOUDIGITAL** - Existem mais de 100 centros EUSOUDIGITAL, de norte a sul do país preparados para ensinar o digital de forma simples e gratuita a adultos com pouco ou nenhum contacto com a internet. Os centros EUSOUDIGITAL são locais de proximidade inseridos na comunidade, onde se desenrola a atividade regular do Programa.

Como se procede a inscrição?

Existem duas formas de inscrever um aluno nas sessões de formação do EUSOUDIGITAL:

1. No site EUSOUDIGITAL, de forma rápida e fácil, no formulário de Pré-inscrição (<https://eusoudigital.pt/pt/alunos/pre-inscricao/>);
2. Através da linha telefónica gratuita, 800 210 397, disponível de 2ª a 6ª feira, das 14h às 18h.

Para mais informações, consulte o site:

<https://eusoudigital.pt/>

Centro Internet Segura (CIS)

O Consórcio do Centro Internet Segura encontra-se agora sob a coordenação do Centro Nacional de Cibersegurança (CNCS).

O Consórcio do Centro Internet Segura (CIS), tem como missão a promoção do uso responsável, consciente e saudável da Internet e, nesse sentido, oferece três serviços, que visam a sensibilização, o esclarecimento e o apoio à população e, ainda, a denuncia de conteúdo ilegal. Estes objetivos, a nível nacional, desdobram-se em dois centros de sensibilização:

- Um operacionalizado pelo CIS e destinado ao público em geral (CIS – Centro de Sensibilização);
- E o outro da responsabilidade da Direção-Geral da Educação, dirigido à comunidade escolar – o SeguraNet.

CIS – Centro de Sensibilização

O CIS – Centro de Sensibilização coordenado pelo CNCS tem como objetivo sensibilizar toda a população para as oportunidades e riscos da utilização da Internet, dando especial enfoque à identificação e abordagem de riscos emergentes (por exemplo, autoprodução de conteúdos de cariz sexual) e aos desafios que a utilização das tecnologias acarreta para a saúde

mental e física dos utilizadores (por exemplo, uso excessivo da Internet, percepção e autoimagem).

Cabe ao CIS criar e promover campanhas informativas e de sensibilização, bem como instrumentos e recursos que promovam as competências digitais necessárias para que o cidadão possa tirar o melhor partido da Internet, navegar em segurança e alavancar a sua cidadania digital.

Neste sentido, o Centro de Sensibilização do CIS dá a conhecer todo o trabalho desenvolvido pelo CIS e para tal:

- Permite requisitar **sessões de sensibilização** que abrangem diferentes temáticas entre as quais regras: básicas de segurança online; o roubo de perfis; privacidade; dispositivos móveis; *cyberbullying* e dependência online. Pode fazer essa requisição no seguinte *link*: <https://www.internetsegura.pt/cis/requisitar-sessoes-sensibilizacao>;
- Disponibiliza **informação** relevante para uma melhor utilização da internet de forma responsável e segura, abrangendo temas, tais como: parentalidade digital; riscos e comportamentos *online*; ameaças e vulnerabilidades digitais; conteúdos ilegais; direitos e privacidade *online*; jogos *online*; desinformação e veracidade dos conteúdos; plataformas e aplicações; tecnologias e serviços associados às comunicações *online*. Se pretender saber mais sobre cada um destes temas, pode aceder através do seguinte *link*: <https://www.internetsegura.pt/cis/quero-saber>;
- Apresenta **campanhas de sensibilização** que têm como objetivo promover comportamentos conscientes, responsáveis e saudáveis na utilização da Internet, através da reflexão e eliminação de práticas incorretas e limitadoras. Pode ler mais sobre as mesmas através do seguinte *link*: <https://www.internetsegura.pt/cis/campanhas-de-sensibilizacao>;
- Tem disponível o jogo **“Eu e os Outros”** cujo, assumindo um formato de narrativa digital interativa, aborda as adições sem substância e o uso problemático da Internet. Se pretender saber mais sobre o jogo e/ou se tiver interesse em participar no mesmo, pode aceder através do seguinte *link*: <https://www.internetsegura.pt/cis/eu-e-os-outros>;
- Apresenta os vários **cursos de formato e-learning**, cujos qualquer cidadão pode, de forma gratuita, adquirir competências em ciberhigiene. Estes cursos, disponíveis na plataforma NAU, abordam vários temas como: as principais ameaças no ciberespaço;

os cuidados a ter na utilização das tecnologias; o problema da desinformação ou o que fazer para consumir online de forma segura; as redes sociais, segurança e privacidade, entre outros. Consulte-os e inscreva-se naqueles que lhe despertam mais interesse.

- Disponibiliza um **conjunto de recursos** que podem ser mobilizados para a aprendizagem pessoal, mas também sensibilizar outros. Para uma utilização mais intuitiva os recursos encontram-se divididos por tipos de recursos: Brochuras e cartazes; Media; Artigos; Manuais e Publicações; Cursos e-learning. Se pretender conhecer mais sobre esses mesmos recursos, pode aceder através do *link*: <https://www.internetsegura.pt/recursos/all/all>.

Para mais informações sobre o CIS – Centro de Informação, consulte o *site*: <https://www.internetsegura.pt/cis/centro-de-sensibilizacao>

Linha Internet Segura

Ainda no âmbito da sua missão, o Consórcio do Centro Internet Segura disponibiliza um canal gratuito e confidencial, designado por Linha Internet Segura, que pretende apoiar e esclarecer quanto à utilização segura da Internet e, ainda, um canal de denuncia de conteúdos ilegais online, nomeadamente conteúdos de abuso sexual de menores, apologia ao racismo e apologia à violência. Se pretender saber mais sobre este canal, pode aceder através do *link*: <https://www.internetsegura.pt/lis/sobre-a-lis>.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.cncs.gov.pt/pt/centro-internet-segura/>



RECURSOS DE PROTEÇÃO
INFANTIL

Os recursos de proteção infantil são fundamentais para garantir a segurança e o bem-estar das crianças e jovens em Portugal, especialmente nas famílias mais vulneráveis à pobreza e à exclusão social. Estes recursos podem incluir serviços de apoio social, como aconselhamento e acompanhamento de famílias em risco (Direção de Serviços de Relações Internacionais e Cooperação [DSRIC], 2015).

Para as famílias em situação de pobreza e exclusão social, os recursos de proteção infantil podem ser particularmente importantes, uma vez que estas famílias podem enfrentar dificuldades adicionais no cuidado e na proteção das suas crianças/jovens (DSRIC, 2015).

Os recursos de proteção infantil também podem desempenhar um papel importante na prevenção da exclusão social, pois muitas vezes envolvem medidas para apoiar a integração social da criança e da família (DSRIC, 2015).

Resumindo, os recursos de proteção infantil são uma ferramenta essencial na luta contra a pobreza e a exclusão social em Portugal, garantindo a proteção e o bem-estar das crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, bem como a promoção da sua integração social e participação na comunidade (DSRIC, 2015).

Antes de iniciar a leitura dos “Recursos de Proteção Infantil”, é importante informar que, ao contrário do que acontece nos recursos anteriores, o presente encontra-se dividido por duas cores – cor-de-rosa e vermelho. Os recursos que estão identificados de cor-de-rosa dizem respeito a instituições/associações, enquanto que aqueles a vermelho correspondem a linhas de apoio e/ou de emergência.

Por fim, é importante lembrar que a proteção infantil é uma responsabilidade de toda a sociedade. Todos têm um papel a desempenhar na prevenção e intervenção em situações de abuso e negligência. Assim, se suspeitar de abuso infantil ou negligência, é fundamental procurar ajuda imediatamente. As autoridades competentes na matéria e os serviços de proteção infantil estão preparados para ajudar a proteger as crianças em risco (DSRIC, 2015).

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPJ)

O Decreto-Lei n.º 98/1998, de 18 de abril, cria a Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CNPDPJ) com o objetivo de planificar a intervenção do Estado e coordenar, acompanhar e avaliar a ação dos organismos públicos e da comunidade na proteção de crianças e jovens em risco.

Assim, a CNPDPJ é uma organização governamental que atua no sentido de proteger os direitos das crianças e jovens em Portugal.

A CNPDPJ disponibiliza na sua página *web* um sector onde é possível comunicar uma situação de perigo, através de um formulário. Esta denúncia tem a possibilidade de ser efetuada de forma anónima. Para comunicar a denúncia são solicitados alguns dados relativos à criança (nome, idade, morada) e uma descrição detalhada da situação. Os dados da criança não são de carácter obrigatório, porém a descrição da situação é. Pode realizar a denúncia através do seguinte *link*: <https://www.cnpdpj.gov.pt/comunicar-situacao-de-perigo>.

Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ)

O modelo de proteção de crianças e jovens, em vigor desde janeiro de 2001, apela à participação ativa da comunidade, numa relação de parceria com o Estado, concretizada nas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), capaz de estimular as energias locais potenciadoras de estabelecimento de redes de desenvolvimento social. As Comissões de Proteção de Menores, criadas na sequência do Decreto-Lei n.º 189/91 de 17/5 foram reformuladas e criadas novas de acordo com a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro. Esta lei teve três alterações (Lei n.º 31/2003, de 22 de agosto, Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro e Lei n.º 23/2017, de 23 de maio).

As CPCJ definem-se como instituições oficiais não judiciárias com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.cnpdpj.gov.pt/inicio>

Saiba se uma criança/jovem está em risco!

Considera-se que a criança ou o jovem está em perigo quando, designadamente, se encontra numa das seguintes situações:

- Está abandonada ou vive entregue a si própria;
- Sofre maus-tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;
- Está ao cuidado de terceiros, durante período de tempo em que se observou o estabelecimento com estes de forte relação de vinculação e em simultâneo com o não exercício pelos pais das suas funções parentais;
- É obrigada a atividade ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;
- Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de factos lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.

Instituto de Apoio à Criança

O Instituto de Apoio à Criança (IAC) tem como missão a defesa e promoção dos Direitos das Crianças. Este procura novas respostas para os problemas da infância na sociedade atual, sendo a Voz que chama a atenção e atua para que mais crianças vivam com alegria o tempo de ser Criança.

O IAC Implementa programas de prevenção e capacitação, que visam prepará-las para a vida adulta com maior capacidade de integração e participação ativa na sociedade.

Além disso, o IAC oferece vários serviços, incluindo aconselhamento para crianças e jovens em risco, apoio jurídico, terapia para famílias e intervenção em situações de abuso infantil.

Para mais informações, consulte o site:

<https://iacrianca.pt/>

Associação Portuguesa de Apoio à Vítima

Apesar de este apoio ter sido anteriormente mencionado no Guia (consultar apoio “Associação Portuguesa de Apoio à Vítima” disponível na página 72), surge agora como um recurso de proteção infantil, uma vez que a APAV fornece serviços de apoio a vítimas de crime, incluindo crianças vítimas de abuso e negligência. Esta oferece aconselhamento, apoio jurídico, assistência psicológica e encaminhamento para outros serviços de proteção infantil.

Para mais informações, consulte o site:

https://apav.pt/apav_v3/index.php/pt/

Associação Portuguesa de Crianças Desaparecidas e Vulneráveis

A Associação Portuguesa de Crianças Desaparecidas e Vulneráveis (APCDV) é de âmbito nacional e tem por objetivo principal auxiliar as crianças desaparecidas, ou por qualquer razão em situação de vulnerabilidade, e respetivas famílias. Tal auxílio é feito através de um sistema de recolha e divulgação de informação que, em estreita colaboração com os órgãos responsáveis pela investigação criminal (e sempre no respeito pela competência exclusiva dos mesmos na respetiva matéria), possa contribuir para a localização dos desaparecidos, no mais curto espaço de tempo.

A APCDV centra a sua atuação no acompanhamento jurídico e psicológico de todas as crianças e famílias de crianças desaparecidas ou que de outro modo se encontrem em situação de vulnerabilidade.

Para mais informações, consulte o site:

<https://apcd.pt/web/>

Sabia que ...

Os hospitais e serviços de saúde dispõem de profissionais de saúde, como médicos e enfermeiros, que estão treinados para identificar sinais de abuso infantil e negligência, e podem encaminhar as famílias para os recursos de proteção infantil adequados.

Linha Nacional de Emergência Social

Telefone: 144

Horário: Todos os dias, 24 horas por dia.

Serviço: A todas as pessoas em situação de emergência social (Vítimas de violência doméstica; Crianças e jovens em perigo; Pessoas em situação de perda ou ausência de autonomia; Pessoas em situação de sem-abrigo; Outras situações de desproteção social).

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.seg-social.pt/documents/10152/729656/LINHA+NACIONAL+DE+EMERG%C3%84NCIA+SOCIAL+-+144+LINES/597f3fad-9e5a-46ac-991d-9d375fb4610e>

Linhas SOS-Criança

- **Linha SOS Criança**

Telefone: 116 111

Horário: dias úteis das 9h às 19h

Serviço: Apoio as crianças e as famílias

- **Linha SOS Criança Desaparecida**

Telefone: 116 000

Horário: dias úteis das 9h às 19h

Serviço: Denúncia de crianças desaparecidas

Para mais informações, consulte o site:

<https://iacrianca.pt/intervencao/sos-crianca/>

Linha Crianças em Perigo

Telefone: 961 231 111

Serviço: A todas as pessoas que tenham conhecimento de uma criança/jovem que possa estar em perigo e desconheça o contacto da respetiva CPCJ.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.cnpdpcj.gov.pt/contactos1>

APAV

Telefone: 116 006

Horário: Dias úteis das 9h às 21h

Serviço de Informação a Vítimas de Violência Doméstica

Para mais informações, consulte o site:

<http://www.apav.pt>

Serviço de Informação a Vítimas de Violência Doméstica

Telefone: 800 202 148

SMS: 3060

E-mail: violencia@cig.gov.pt

Horário: todos os dias 24h por dia

Serviço de Informação a Vítimas de Violência Doméstica

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.cig.gov.pt/area-portal-da-violencia/portal-violencia-domestica/apoio-vitimas-violencia-domestica/>

SOS Voz Amiga

Telefone: 213 544 545 - 912 802 669 - 963 524 660 (chamada com custos associados)

Horário: todos os dias das 16h às 24h

Serviço: Linha de conversação, de prevenção do suicídio, e de prestar apoio emocional a quem se encontra em sofrimento.

Para mais informações, consulte o site:

www.sosvozamiga.org

Conversa Amiga

Telefone: 808 237 327 / 210 027 159 (chamada com custo associado)

Horário: Todos os dias, das 15h-22h

Serviço: Prestar assistência e informação a todas as pessoas que necessitem de apoio em momentos de dificuldade.

Para mais informações, consulte o site:

<https://associacaosalvador.com/fundacao-inatel-cria-linha-telefonica-conversa-amiga/>

Linha da Segurança Social

Telefone: 210 545 400 ou 300 502 502 (o custo da chamada será de acordo com o operador e respetivo tarifário contratado).

Horário: Todos os dias úteis das 9h às 18h.

Serviço: Informações acerca de prestações sociais e familiares, entre outros assuntos da Segurança Social.

Nota: Quando ligar tenha consigo o NISS e o Código de Segurança para Acesso ao Atendimento Telefónico da Segurança Social.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.seg-social.pt/linha-seguranca-social>

Linha Saúde 24

Telefone: 808 24 24 24

Horário: Todos os dias, 24 horas por dia.

Serviço: Responde às necessidades manifestadas pelos cidadãos em matéria de saúde.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.sns24.gov.pt/>

DICAS DE COMO POUPAR

Atualmente, grande parte das famílias portuguesas vive momentos difíceis com o aumento dos impostos, situações de desemprego, reduções nos salários, entre outros aspetos, que cada vez mais preocupam os portugueses (DECO Proteste, 2019 cit. por Amaral, 2020, p. 34). Para muitas famílias a solução é recorrer a créditos. Porém tal solução nem sempre tem o resultado esperado, visto que, a maioria das famílias apresentam dificuldades em cumprir com as suas obrigações financeiras. Como consequência desses incumprimentos, as famílias tendem a contrair novos créditos a fim de liquidar as dívidas que detinham previamente, o que, muitas vezes, dá origem a situações de sobre-endividamento, isto é, as famílias deixam de conseguir pagar as prestações desses créditos (Morais, 2013, pág. 1), piorando a sua situação financeira. Tal facto agrava-se quando se trata de famílias que se encontram vulneráveis à situação de pobreza.

É neste sentido que a prevenção do endividamento familiar ganha relevo ao contribuir para que as famílias consigam ter uma vida financeira estável. Essa prevenção envolve a promoção da literacia financeira, fornecendo às famílias informações e ferramentas para que possam gerir adequadamente os seus recursos financeiros, evitando dívidas desnecessárias e tomando decisões informadas sobre os seus gastos (Banco de Portugal, 2013). A promoção da literacia financeira também se aplica aos membros mais novos da família (Rosa, 2021).

Por fim, a prevenção do endividamento familiar também tem um impacto significativamente positivo na vida das crianças e jovens, uma vez que ao promover a estabilidade financeira das famílias, é possível criar condições propícias para o desenvolvimento saudável e o bem-estar dos mesmos, permitindo-lhes alcançar seu potencial máximo e evitar a reprodução de ciclos de pobreza e exclusão social (Rosa, 2021).

1. **Elabore um orçamento mensal:** Anote todas as despesas mensais do seu agregado familiar, estabelecendo um limite para os gastos, a fim de ter uma noção de quanto dinheiro entra e sai de casa. Isso pode ajudar a evitar gastos excessivos e a identificar áreas em que é possível poupar e ajustar os gastos de acordo com as prioridades da sua família.
2. **Priorize o pagamento de dívidas:** É importante estabelecer um plano de pagamento para as dívidas pendentes, começando pelas mais caras ou com juros mais elevados.
3. **Poupe dinheiro regularmente:** Destine uma parte dos seus ganhos para poupança e reserve um valor para emergências. Isso pode ajudar a evitar a necessidade de recorrer a empréstimos no futuro. Pode começar com uma pequena quantia e ir aumentando gradualmente.
4. **Aproveite cupões e promoções:** Procure por cupões e promoções em lojas *online* e/ou físicas para poupar dinheiro em compras planeadas.
5. **Compre em lojas de segunda mão:** Comprar itens usados pode ser uma ótima maneira de economizar dinheiro em roupas, móveis e outros bens. Procure por lojas de segunda mão e *sites* de vendas *online* para encontrar ofertas acessíveis.
6. **Aprenda sobre finanças:** Existem diversos recursos disponíveis para aprender sobre finanças, desde livros e vídeos educativos até cursos *online* gratuitos.
7. **Evite o uso excessivo de cartões de crédito:** Torna-se mais fácil gastar dinheiro ao utilizar cartões de crédito. Tente usar o cartão apenas para compras planeadas.
8. **Planeie as compras:** Antes de fazer uma compra, avalie se é realmente necessária e pesquise os preços em diferentes lojas. Faça uma lista somente com aquilo que é, de facto, necessário. Fazer compras planeadas pode evitar gastos excessivos e compras impulsivas.
9. **Envolva toda a família:** Inclua todos os membros da sua família no planeamento financeiro e promova um ambiente de diálogo. Crie regras e limites que todos estejam cientes. Isto também se aplica aos mais novos. É importante, desde cedo, educar financeiramente os seus filhos, transmitindo valores de vida fundamentais para o futuro destes, assim como potenciando um ambiente familiar saudável para todos.
10. **Solicite/procure ajuda profissional:** Em casos de endividamento, pode ser necessário recorrer a um profissional de finanças, como um consultor financeiro ou um advogado especializado em dívidas.

Também pode recorrer a informações adicionais sobre educação financeira nas seguintes fontes:

Banco de Portugal: O Banco de Portugal tem uma secção na sua página *web* dedicada a finanças pessoais, onde é possível encontrar informações sobre crédito, débito, gestão de dívidas, formação financeira, entre outras.

Para mais informações, consulte o site:

<https://cliente bancario.bportugal.pt/>

DECO PROTESTE: A DECO oferece ferramentas e recursos para ajudar a gerir o dinheiro, evitar o endividamento e proteger os direitos dos consumidores. Ainda dispõe de informação diversa relevante para o quotidiano.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.deco.proteste.pt/>

Direção-Geral do Consumidor: A Direção-Geral do Consumidor é uma iniciativa do Governo Português que oferece informações e recursos para ajudar os consumidores a tomar decisões informadas sobre finanças pessoais.

Para mais informações, consulte o site:

<https://www.consumidor.gov.pt/>

Sabia que...

No site "Reorganiza" pode descarregar um livro eletrónico de como ensinar os seus filhos a poupar designado "*Como ensinar os meus filhos a poupar: 3 passos para melhorar a relação do seu filho com o dinheiro*". Este é um livro serenamente didático e impressionantemente sugestivo. Os seus autores, em linguagem simples e próxima, proporcionam um itinerário, tão prudente quanto claro, da relação dos mais novos com o dinheiro.

Pode descarregar o livro através do link <https://reorganiza.pt/ebook/index.html>. Para tal, basta escrever o seu nome, selecionar umas das opções (finanças pessoais, investimentos, educação financeira, seguros), escrever o seu e-mail e aceitar os termos e condições, e recolha de dados.

AS MINHAS LISTAS ...

Neste espaço pode apontar tudo o que precisa de comprar, a fim de planejar as suas compras. Poderá também adaptar as listas e utilizá-las para outros fins como, por exemplo, apontar afazeres ou pagamentos a realizar/gastos realizados.

Lista de _____

<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____

Lista de _____

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

CONCLUSÃO

Ao longo deste guia foram apresentados diversos recursos disponíveis, em Portugal, para apoiar famílias, crianças e jovens, em diversas áreas, tais como educação, saúde, emprego e formação profissional, alimentação, habitação, transportes, voluntariado, redes de solidariedade, apoio a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, inclusão digital, parentalidade, proteção infantil e prevenção de endividamento.

Estes recursos incluem apoios financeiros e de formação profissional, cuidados de saúde acessíveis ou gratuitos, programas de distribuição de alimentos, ofertas de arrendamento acessíveis, passes com desconto ou gratuitos em transportes públicos, programas de voluntariado, redes de suporte emocional e financeiro, serviços de apoio educacional para crianças e jovens com necessidades educativas especiais, programas de parentalidade positiva, ofertas de formação em competências digitais, serviços de proteção infantil, até dicas de como poupar.

É importante salientar que poderão existir outros recursos que não foram mencionados no decorrer do guia. Procurou-se apresentar recursos existentes a nível nacional, a fim de ser útil para uma maior quantidade de famílias vulneráveis ao risco de pobreza e exclusão social. Existem muitos outros recursos disponíveis localmente, em cada município, e o ideal é procurar ajuda e orientação sempre que necessário, nos apoios mais próximos de si.

No entanto, espera-se que a informação presente neste guia possa ser útil para todas as famílias que procuram apoio e orientação em áreas específicas e que possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades e uma sociedade mais inclusiva e solidária.

IGUALDADE E QUALIDADE DE VIDA, PARA TODOS!

REFERÊNCIAS

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (n.d.a). *Cursos de Educação e Formação de Adultos*. Agência Nacional Para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.
https://www.anqep.gov.pt/np4/Curso_Educacao_Formacao_Adultos.html

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (n.d.b). *Percursos de curta e média duração: Programa Jovem + Digital*. Catálogo Nacional de Qualificações.
<https://catalogo.anqep.gov.pt/percursos/UFCD/agrupador/JMD>

Amaral, H. I. M. (2020). Fatores determinantes do excesso de endividamento das famílias e o abandono escolar no ensino superior: o caso do IPB [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança]. <http://hdl.handle.net/10198/23235>

Amnistia Internacional. (n.d.a). *Tornar-me ativista ou voluntário/a*. Amnistia Internacional.
<https://www.amnistia.pt/tornar-me-ativista-ou-voluntario/>

Amnistia Internacional. (n.d.b). *Somos Amnistia*. Amnistia Internacional.
<https://www.amnistia.pt/somos-amnistia/>

APPACDM Lisboa. (n.d.). *História*. APPACDM Lisboa. <https://appacdm-lisboa.pt/appacdm-lisboa/historial/>

Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (n.d.a). *Associação Portuguesa de Apoio à Vítima*.
https://apav.pt/apav_v3/index.php/pt/

Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (n.d.b). *Missão & Visão*. Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. https://apav.pt/apav_v3/index.php/pt/apav-1/visao-missao

Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (n.d.c). *Quem Somos*. Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. https://apav.pt/apav_v3/index.php/pt/apav-1/quem-somos

Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (n.d.d). *Vítima: Como Apoiamos*. Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. https://apav.pt/apav_v3/index.php/pt/vitima/como-apoiamos

Associação Portuguesa de Crianças Desaparecidas. (n.d.). *Quem somos*. Associação Portuguesa de Crianças Desaparecidas. <https://apcd.pt/web/apresentacao/>

Associação Portuguesa de Deficientes. (n.d.). *Bem-vindo ao site da APD*. Associação Portuguesa de Deficientes. <https://www.apd.org.pt/>

Associação Salvador. (2012). *Fundação INATEL cria Linha telefónica "Conversa Amiga"*. Associação Salvador. <https://associacaosalvador.com/fundacao-inatel-cria-linha-telefonica-conversa-amiga/>

Banco Alimentar. (n.d.a). *Quem somos*. Banco Alimentar. <https://www.bancoalimentar.pt/quem-somos/>

Banco Alimentar. (n.d.b). *Como receber alimentos*. Banco Alimentar. <https://www.bancoalimentar.pt/como-receber-alimentos/>

Banco de Portugal. (2013). A importância da formação financeira. *Banco de Portugal*, (1), 1-12. https://www.bportugal.pt/sites/default/files/anexos/pdf-boletim/2013_1_newsletterbibjan13_internet.pdf

Banco de Tempo. (n.d.a). *Sobre*. Banco de Tempo. <https://bancodetempo.pt/sobre/>

Banco de Tempo. (n.d.b). *Agências*. Banco de Tempo. <https://bancodetempo.pt/agencias-banco/>

- Bareli, P., & Lima, A. J. F. de S. (2010). A importância social no desenvolvimento do trabalho voluntário. *Revista de Ciências Gerenciais*, 14(20), 173–184.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17921/1415-6571.2010v14n20p%25p>
- Bento, A. (2011). Introdução. In T. Cordeiro, *Alimentação Adequada: Faça mais pela sua Saúde!* Associação Portuguesa dos Nutricionistas.
<https://www.apn.org.pt/documentos/ebooks/AlimentacaoAdequada.pdf>
- Borges, C. T. O. (2007). *Estratégias sociais de resistência aos processos desterritorializantes: redes de solidariedade - o caso da rede industrial de confecção solidária (RICS)* [Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <http://hdl.handle.net/10183/14877>
- Caetano, N. da C. M. (2015). *Inclusão e qualidade de vida em crianças com necessidades educativas especiais: representações e expectativas das famílias* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. <http://hdl.handle.net/10400.1/7930>
- Caixa Geral de Depósitos. (2022). *O preço dos combustíveis pesa na carteira? Conheça os descontos que existem para quem usa os transportes públicos*. Saldo Positivo.
<https://www.cgd.pt/Site/Saldo-Positivo/mobilidade/Pages/descontos-transportes-publicos.aspx>
- Caleiras, J. (2008). Do desemprego à pobreza? Trajectórias, experiências e enfrentamentos. *E-Cadernos CES*, 2. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/eces.1472>
- CCM Advogados. (n.d.). *Estou Sem Alojamento...O Programa Porta de Entrada é a Solução?*. CCM Advogados. <https://ccmadvogados.com/estou-sem-alojamento-o-programa-porta-de-entrada-e-a-solucao/>

Centro Internet Segura. (n.d.). *CIS – Centro de Sensibilização*. Centro Internet Segura.
<https://www.internetsegura.pt/cis/centro-de-sensibilizacao>

Centro Nacional de Cibersegurança. (2023). *Centro Internet Segura*. Centro Nacional de Cibersegurança. <https://www.cnccs.gov.pt/pt/centro-internet-segura/>

Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218–232. https://www.researchgate.net/profile/Willard-Collins/publication/12597856_Contemporary_research_on_parenting_The_case_for_nature_and_nurture_American_Psychologist_552_218-232/links/54ad81980cf24aca1c6f60d8/Contemporary-research-on-parenting-The-case-for-nature-and-nurture-American-Psychologist-552-218-232.pdf

Comboios de Portugal. (n.d.). *Vantagens Passe Social +*. Comboios de Portugal.
<https://www.cp.pt/passageiros/pt/consultar-horarios/precos/passe-social-mais>

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (n.d.a). *Outros Recursos*. Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. <https://www.cnpdpdj.gov.pt/outros-recursos>

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (n.d.b). *Adélia - Apoio à Parentalidade Positiva*. Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. <https://www.cnpdpdj.gov.pt/adelia-apoio-a-parentalidade-positiva>

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (n.d.c).

Parentalidade Positiva. Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. <https://www.cnpdpdj.gov.pt/parentalidade-positiva>

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (n.d.d).

História, Missão, Visão, Valores e Política de Salvaguarda. Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. <https://www.cnpdpdj.gov.pt/historia>

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (n.d.e). *CPCJ*

- *O que são*. Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. <https://www.cnpdpdj.gov.pt/o-que-sao>

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (n.d.f).

Contactos. Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. <https://www.cnpdpdj.gov.pt/contactos1>

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (n.d.a). *Portal da Violência Doméstica:*

Enquadramento. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. <https://www.cig.gov.pt/area-portal-da-violencia/portal-violencia-domestica/rnavvd/enquadramento/>

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (n.d.b). *Portal da Violência Doméstica:*

Apoio a Vítimas de Violência Doméstica. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. <https://www.cig.gov.pt/area-portal-da-violencia/portal-violencia-domestica/apoio-vitimas-violencia-domestica/>

- Conselho das Finanças Públicas. (2015). *Prestações sociais em dinheiro*. Conselho das Finanças Públicas. https://www.cfp.pt/uploads/canais_ficheiros/glossario-de-terminos-das-financas-publicas.pdf
- Corpo Nacional de Escutas. (n.d.). *Quero ser voluntário*. Corpo Nacional de Escutas. <http://escutismo.pt/quero-ser-voluntario>
- Council of the European Union. (2018). *Council conclusions — Healthy Nutrition for Children: The Healthy Future of Europe*. Official Journal of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018XG0703%2801%29&qid=1685377329458>
- Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Cruz Vermelha Portuguesa. (n.d.a). *Voluntariado: O que é?*. Cruz Vermelha Portuguesa. <https://www.cruzvermelha.pt/voluntariado/o-que-%C3%A9.html>
- Cruz Vermelha Portuguesa. (n.d.b). *Voluntariado: Oportunidades*. Cruz Vermelha Portuguesa. <https://www.cruzvermelha.pt/voluntariado/oportunidades.html>
- Cruz, O., Almeida, A. & Nunes, C. (2019). *Mapeamento das intervenções na parentalidade em Portugal* [Relatório Técnico, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. <https://hdl.handle.net/10216/118519>

Despacho n.º 8452-A/2015. (2015). Diário da República: II Série, II Suplemento, n.º 148.

<https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/8452-a-2015-69927755>

Desporto Escolar. (n.d.). *Sobre o DE*. Desporto Escolar.

<https://desportoescolar.dge.medu.pt/sobre-o-de>

Direção de Serviços de Relações Internacionais e Cooperação. (2015). *Políticas para a Infância em Portugal na área da Segurança Social*. Gabinete de Estratégia e Planeamento.

http://www.gep.mtsss.gov.pt/documents/10182/107789/politicas_infancia.pdf/ed7eba90-b333-4205-8b99-610331b6ddcd

Rosa, V. (2021). O PISA e a literacia financeira: os resultados de Portugal. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (21), 1-20.

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.9726>

Direção-Geral da Educação. (n.d.). *Enquadramento*. Direção-Geral da Educação.

<http://www.dge.mec.pt/enquadramento-7>

Direção-Geral da Saúde. (2013). *Plano Nacional de Saúde 2012-2016*. Direção-Geral da Saúde.

<https://pns.dgs.pt/files/2022/02/PNS-2012-2016-Versao-Completa.pdf>

Direção-Geral da Saúde. (2013). *Saúde Infantil e Juvenil: Programa Nacional*. Direção-Geral da Saúde.

https://www.spp.pt/UserFiles/file/Protocolos_Manuais_DGS/Programa_Nacional_Saude_Infantil_Juvenil.pdf

Direção-Geral da Saúde. (2022). *Programa Nacional de Vacinação*. SNS24.

<https://www.sns24.gov.pt/tema/vacinas/programa-nacional-de-vacinacao/>

Direção-Geral da Saúde. (2023). *Cheques-dentista*. SNS24.
<https://www.sns24.gov.pt/tema/saude-oral/cheques-dentista/>

Direção-Geral da Saúde. (n.d.). *Programa de ajuda alimentar a pessoas carenciadas*. Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável.
https://alimentacaosaudavel.dgs.pt/modificacao-da-oferta-alimentar__trashed/programa-de-ajuda-alimentar-a-pessoas-carenciadas/

Direção-Geral de Energia e Geologia. (n.d.). *Tarifa Social de Energia*. Direção-Geral de Energia e Geologia. <https://www.dgeg.gov.pt/pt/areas-transversais/politicas-de-protecao-ao-consumidor-de-energia/tarifa-social-de-energia/>

Direção-Geral do Ensino Superior. (n.d.). *Informações*. Direção-Geral do Ensino Superior.
<https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/informacoes?plid=373>

Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. (2020). *Programa Escola Digital: Kit de Computador e de conectividade*. <https://s3.observador.pt/wp-content/uploads/2020/11/11214450/guia-utilizacao-escolas.pdf>

ePortugal.gov.pt. (n.d.). *Obter informações sobre o Apoio Social – refeitório / cantina social*. ePortugal.gov.pt. <https://eportugal.gov.pt/servicos/obter-informacoes-sobre-o-apoio-social-refeitorio/-cantina-social>

European Union. (2018). *Sustainable development in the European Union: Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context: 2018 edition*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2785/401485>

EUSOUDIGITAL. (n.d.a). *EUSOUDIGITAL*. <https://eusoudigital.pt/>

EUSOUDIGITAL. (n.d.b). *Alunos*. EUSOUDIGITAL. <https://eusoudigital.pt/pt/alunos/>

Gonçalves, M., & Simões, C. (2010). Práticas de intervenção precoce na infância: as necessidades das famílias de crianças com Necessidades Educativas Especiais. *Gestão e Desenvolvimento*, (17-18), 157-174.
<https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.134>

Idealista. (2021). *Habituação social em Portugal: este guia responde a todas as questões*. Idealista. <https://www.idealista.pt/news/imobiliario/habitacao/2021/12/21/50218-habitacao-social-em-portugal-este-guia-responde-a-todas-as-questoes#O+que+%C3%A9+a+habita%C3%A7%C3%A3o+social>

INCoDe.2030. (n.d.a). *Eixos de Ação, Eixo 1: Educação e Formação Profissional*. INCoDe.2030.
<https://www.incode2030.gov.pt/eixos/#eixo-1>

INCoDe.2030. (n.d.b). *Plataforma «Academia Portugal Digital»*. INCoDe.2030.
<https://www.incode2030.gov.pt/2022/01/16/academia-portugal-digital/>

INCoDe.2030. (n.d.c). *Eixos de Ação, Eixo 2: Qualificação e Requalificação*. INCoDe.2030.
<https://www.incode2030.gov.pt/eixos/#eixo-2>

INCoDe.2030. (n.d.d). *Eixos de Ação, Eixo 3: Inclusão*. INCoDe.2030.
<https://www.incode2030.gov.pt/eixos/#eixo-3>

Instituto da Segurança Social, I. P. (2021b). *Fundo de Garantia de Alimentos Devidos a Menores*. Segurança Social. <https://www.seg-social.pt/fundo-de-garantia-de-alimentos-devidos-a-menores>

Instituto da Segurança Social, I. P. (2022a). *Rendimento social de inserção*. Segurança Social. <https://www.seg-social.pt/rendimento-social-de-insercao>

Instituto da Segurança Social, I. P. (2022b). *Programa Operacional de Apoio às Pessoas Mais Carenciadas*. Segurança Social. <https://www.seg-social.pt/programa-operacional-de-apoio-as-pessoas-mais-carenciadas1>

Instituto da Segurança Social, I. P. (2022c). *Linha Segurança Social/Atendimento Automático*. Segurança Social. <https://www.seg-social.pt/linha-seguranca-social>

Instituto da Segurança Social, I. P. (2023a). *Subsídio de desemprego*. Segurança Social. <https://www.seg-social.pt/subsidio-de-desemprego>

Instituto da Segurança Social, I. P. (2023b). *Abono de família para crianças e jovens*. Segurança Social. <https://www.seg-social.pt/abono-de-familia-para-criancas-e-jovens>

Instituto da Segurança Social, I. P. (2023c). *Bolsa de Estudo*. Segurança Social. <https://www.seg-social.pt/bolsa-de-estudo>

Instituto da Segurança Social, I. P. (2023d). *Proteção jurídica*. Segurança Social. <https://www.seg-social.pt/protecao-juridica>

Instituto da Segurança Social, I. P. (2023e). *Subsídio de doença*. Segurança Social. <https://www.seg-social.pt/subsidio-de-doenca>

Instituto da Segurança Social, I. P. (n.d.b). *Linha Nacional de Emergência Social*. Segurança Social. <https://www.seg-social.pt/documents/10152/729656/LINHA+NACIONAL+DE+EMERG%C3%8ANCIA+SOCIAL+-+144+LNES/597f3fad-9e5a-46ac-991d-9d375fb4610e>

Instituto da Segurança Social, I.P. (2021a). *Objetivos e princípios*. Segurança Social. <https://www.seg-social.pt/objectivos-e-principios>

Instituto da Segurança Social, I.P. (n.d.a). *Rede social*. Segurança Social. <https://www.seg-social.pt/rede-social>

Instituto de Apoio à Criança. (n.d.a). *Instituto de Apoio à Criança*. <https://iacrianca.pt/>

Instituto de Apoio à Criança. (n.d.b). *SOS Criança*. Instituto de Apoio à Criança. <https://iacrianca.pt/intervencao/sos-crianca/>

Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (n.d.a). *Formação modular*. Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. <https://www.iefp.pt/formacao-modular>

Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (n.d.b). *Centros Qualifica - RVCC Profissional e Escolar*. Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. <https://www.iefp.pt/rvcc?tab=rvcc-profissional>

Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (n.d.c). *Centros Qualifica - RVCC Profissional e Escolar*. Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. <https://www.iefp.pt/rvcc?tab=rvcc-escolar>

Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (n.d.d). *Cheque-Formação*. Iefponline. <https://iefponline.iefp.pt/IEFP/medChequeFormacaoUtente2.do?action=overview&tipo=menu>

Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (n.d.e). *Qualificação de pessoas com deficiência e incapacidade (PCDI)*. Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. <https://www.iefp.pt/formacao-para-pessoas-com-deficiencia-e-incapacidades>

Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (n.d.f). *Incentivo à aceitação de ofertas*. Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. <https://www.iefp.pt/incentivo-a-aceitacao-de-ofertas?tab=incentivo-a-aceitacao-de-ofertas-de-emprego>

Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (n.d.g). *Emprego Apoiado em Mercado Aberto*. Iefponline. <https://iefponline.iefp.pt/IEFP/medida/emprego-apoiado-em-mercado-aberto.do?action=overview>

Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P. (2023). *Ocupação de Tempos Livres*. Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P. <https://ipdj.gov.pt/ocupacao-de-tempos-livres>

Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P. (n.d.a). *Garantia Jovem*. Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P. <https://ipdj.gov.pt/garantia-jovem>

Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P. (n.d.b). *O Programa de Ocupação de Tempos Livres para ti e para os teus amigos*. Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P. <https://programasjuventude.ipdj.gov.pt/otl>

Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P. (n.d.c). *Programas das Juventude*. Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P. <https://programasjuventude.ipdj.gov.pt/>

Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P. (n.d.d). *Missão e atribuições*. Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P. <https://ipdj.gov.pt/miss%C3%A3o-e-atribui%C3%A7%C3%B5es>

Lemos, V. (2013). Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 73, 151–159. <https://doi.org/https://doi.org/10.7458/SPP2013732812>

Liga Portuguesa Contra o Cancro. (n.d.a). *Missão, Objectivos, Princípios e Valores*. Liga Portuguesa Contra o Cancro. <https://www.ligacontracancro.pt/missao-objectivos-principios-e-valores/>

- Liga Portuguesa Contra o Cancro. (n.d.b). *Como Voluntário*. Liga Portuguesa Contra o Cancro.
<https://www.ligacontracancro.pt/como-voluntario/>
- Lima, S. (2023). *Programa de Apoio ao Arrendamento: como funciona e como aderir*. DECO PROTESTE. <https://www.deco.proteste.pt/dinheiro/arrendamento/noticias/programa-apoio-arrendamento-como-funciona-aderir>
- Make-A-Wish*. (n.d.a). Make-A-Wish. <https://makeawish.pt/>
- Make-A-Wish. (n.d.b). *Como ser Voluntário*. Make-A-Wish. <https://makeawish.pt/gostava-de-ser-voluntario/>
- Mance, E. A. (2002). *Redes de Colaboração Solidária*. Euclides Mance.
<https://euclidesmance.net/docs/redecolaboracao-pt.pdf>
- Marçal, C. M. A. (2018). *Promover a parentalidade positiva: avaliação do Programa Triple P: grupo com pais da comunidade* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto].
<https://hdl.handle.net/10216/116727>
- Martins, C. S. T. da S. (2021). *O Programa Operacional de Apoio às Pessoas Mais Carenciadas e a (In)Segurança Alimentar: Projeto de acompanhamento na implementação do programa na zona rural do concelho de Santarém* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas]. <http://hdl.handle.net/10400.5/23962>
- Matos, F. L. de, Marques, T. S., Maia, A. C., & Ribeiro, D. (2020). O acesso à habitação e as políticas públicas. *XII Congresso da Geografia Portuguesa: Geografias de Transição para a Sustentabilidade: Livro de Atas*, 70–75. <https://hdl.handle.net/10216/127140>

Médicos do Mundo. (n.d.a). *Os nossos valores*. Médicos do Mundo.

<https://www.medicosdomundo.pt/quem-somos/os-nossos-valores>

Médicos do Mundo. (n.d.b). *Ser Voluntário*. Médicos do Mundo.

<https://www.medicosdomundo.pt/recrutamento/ser-voluntario>

Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social & Araújo, S. (2021). *Estratégia*

Nacional de Combate à Pobreza 2021-2030. Governo da República Portuguesa.

[http://www.gep.mtsss.gov.pt/documents/10182/170077/Proposta+de+ENCP.pdf/b11](http://www.gep.mtsss.gov.pt/documents/10182/170077/Proposta+de+ENCP.pdf/b111c3a7-dc79-4348-a9d1-b45f587ae063)

[1c3a7-dc79-4348-a9d1-b45f587ae063](http://www.gep.mtsss.gov.pt/documents/10182/170077/Proposta+de+ENCP.pdf/b111c3a7-dc79-4348-a9d1-b45f587ae063)

Morais, L. F. M. (2013). *Determinantes e efeitos do endividamento das famílias em Portugal*

[Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança].

<http://hdl.handle.net/10198/10340>

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (n.d.). *Serviço de aconselhamento psicológico da linha*

sns24. Eu Sinto.me. [https://eusinto.me/procurar-ajuda/servico-de-aconselhamento-](https://eusinto.me/procurar-ajuda/servico-de-aconselhamento-psicologico-da-linha-sns24/)

[psicologico-da-linha-sns24/](https://eusinto.me/procurar-ajuda/servico-de-aconselhamento-psicologico-da-linha-sns24/)

Pedroso, J. V. (2018). Nota de Abertura. In A. Crespo, A. R. Trindade, A. Cosme, F. Croca, G.

Breia, G. Franco, H. Azevedo, H. Fonseca, M. Micaelo, M. J. Reis, M. J. Saragoça, M.

Carvalho, & R. Fernandes, *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*.

Direção-Geral da Educação.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.p](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)

[df](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)

Percheiro, C., Almeida, F., & Rodrigues, F. M. (2020). *Recomendação sobre a condição dos*

assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das

escolas. Conselho Nacional de Educação.

https://www.cnedu.pt/content/REC_Assistentes_e_Tecnicos_29-09-2020.pdf

Pereira, S. I. C. (2017). *As medidas ativas de emprego na perspetiva do assistente social* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10316/84307>

Perista, P. (2015). O FSE no reforço da inclusão social em Portugal (2007-2013). In D. Fernando, A. Castro, & P. Perista, *Pobreza e exclusão social em Portugal: contextos, transformações e estudos* (pp. 215–230). Húmus. <https://hdl.handle.net/1822/75087>

Pordata. (2023). *Despesa da Segurança Social: total e por tipo*. Pordata. <https://www.pordata.pt/Portugal/Despesa+da+Seguran%C3%A7a+Social+total+e+por+tipo-100>

Portal da Habitação. (n.d.a). *Bem-vindo à Porta 65 Jovem*. Portal da Habitação. <https://www.portaldahabitacao.pt/web/guest/porta-65-jovem>

Portal da Habitação. (n.d.b). *1º Direito*. Portal da Habitação. <https://www.portaldahabitacao.pt/web/guest/1.%C2%BA-direito>

Portal da Habitação. (n.d.c). *Porta de Entrada*. Portal da Habitação. <https://www.portaldahabitacao.pt/web/guest/porta-de-entrada>

Portugal Digital. (2022). *Conhecer a Escola Digital*. Portugal Digital. <https://portugaldigital.gov.pt/formar-pessoas-para-o-digital/conhecer-a-escola-digital/>

Quintas, P. (2020). *Necessidades de Saúde Especiais: O contributo da Saúde Escolar*. Atlas da Saúde. <https://www.atlasdasaude.pt/artigos/o-contributo-da-saude-escolar>

Rede Europeia Anti-Pobreza. (n.d.). *Quem Somos*. Rede Europeia Anti-Pobreza.
<https://www.eapn.pt/quem-somos/>

REFOOD. (n.d.a). *Sobre Nós*. REFOOD. <https://re-food.org/movimento/sobre-nos/>

REFOOD. (n.d.b). *Ser Voluntário*. REFOOD. <https://re-food.org/fazer-parte/ser-voluntario/>

Reichert, R. M. (2022). *Percurso de vida de famílias que recebem apoio social escolar: um estudo a partir das vozes de diferentes atores* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança].
<http://hdl.handle.net/10198/26440>

Reppold, C. T., Pacheco, J., & Hutz, C. (2005). *Comportamento Agressivo e Práticas Disciplinares Parentais*. In *Violência e Risco na Infância e Adolescência: Pesquisa e Intervenção* (1st ed.). Casa do Psicólogo.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 184/2021. (2021). *Diário da República: I Série*, n.º 251. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/184-2021-176714553>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 85/2021. (2021). *Diário da República: I Série*, n.º 125. <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/85/2021/06/30/p/dre/pt/html>

Rodrigues, A. M., Canelas, A. M., Dias, A., Gregório, C., Gonçalves, C., Faria, E., Bertinetti, F., Miguéns, M., Félix, P., Perdigo, R., & Lourenço, V. (2021). *Educação em tempo de pandemia: Problemas, respostas e desafios das escolas*. Conselho Nacional de Educação.
https://www.anqep.gov.pt/np4/?newsId=656&fileName=Educacao_em_tempo_de_Pandemia.pdf

- Rosa, V. (2021). O PISA e a literacia financeira: os resultados de Portugal. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (21), 1-20. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.9726>
- Silva, A. P., & Esteves, J. (2012). *Parentalidade Positiva: Eu, tu, ele/a, nós, vós e eles/as?* Cesis – Centro de Estudos para a Intervenção Social. https://www.cesis.org/admin/modulo_news/ficheiros_noticias/20130306111250-1parentalidadepositiva.pdf
- Silva, I. (2017). *Prestações sociais: o que deve saber*. *Economista*. <https://www.economista.pt/prestacoes-sociais/>
- Silva, M. V. da. (2012). Políticas públicas de saúde: tendências recentes. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 69, 121–128. <https://doi.org/https://doi.org/10.7458/SPP201269790>
- Smith, C., Perou, R., & Lesesne, C. A. (2002). Parent Education. In *Handbook of Parenting: Volume 4: Social Conditions and Applied Parenting* (2nd ed., pp. 389–409). Lawrence Erlbaum Associates.
- SNS24. (2022). *Aconselhamento psicológico no SNS 24*. SNS24. <https://www.sns24.gov.pt/servico/aconselhamento-psicologico-no-sns-24/#>
- SNS24. (2023). *Isenção de taxa moderadora*. SNS24. <https://www.sns24.gov.pt/servico/pedir-isencao-de-taxa-moderadora/>
- SNS24. (n.d.). *SNS 24*. <https://www.sns24.gov.pt/>
- SOS Voz Amiga. (n.d.). *SOS Voz Amiga*. <https://www.sosvozamiga.org/>
- Triple P. (n.d.). *Triple P*. <https://www.triplep-parenting.net/global/triple-p/>

Triple P. (n.d.). *What is Triple P?* Triple P. <https://www.triplep-parenting.net/global/about-triple-p/what-is-triple-p/>

Ubbu. (n.d.). *Ubbu*. <https://pt.ubbu.io/>

UPskill. (n.d.). *UPskill*. <https://upskill.pt/>

Zenhas, A. (n.d.). *Os jovens e o voluntariado*. Escola Virtual. <https://www.escolavirtual.pt/Blogue/Artigos/os-jovens-e-o-voluntariado.htm>

Anexo D – Planificação da Atividade “Desconstruir Estereótipos e Preconceitos”

Planificação de Atividade “Desconstruir Preconceitos e Estereótipos”

Eixo de Intervenção/Medida: Colaboração em atividades do Núcleo		
Designação da Atividade: “Desconstruir Preconceitos e Estereótipos”		
Data: 31/01/2023	Tempo previsto: 1 hora	Local: Escola Secundária Alves Martins
Público-alvo: Alunos 8º ano da Escola Secundária Alves Martins		N.º Participantes: +/- 30 alunos
Objetivo geral: Fomentar o conhecimento sobre preconceitos e estereótipos		
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none">- Consciencializar para a existência de preconceito e estereótipos;- Desconstruir preconceitos e estereótipos existentes;- Naturalizar a diferença;- Respeitar e valorizar a diversidade de género, sexual, corporal, étnica, cultural, religiosa, pessoas em vulnerabilidade socioeconómica (pessoas com deficiência, pessoas idosas, crianças e jovens em risco).		
Descrição da atividade: <p>Dinâmica de quebra-gelo “Desenhar o Monstro”:</p> <p>1.º - Em primeiro lugar, e antes de se avançar para a implementação da atividade “Desconstruir preconceitos e estereótipos”, será implementada uma dinâmica de quebra-gelo designada “Desenhar o monstro” com uma duração de 10 minutos. O objetivo desta dinâmica será, além de “quebrar o gelo”, mostrar que todos temos uma maneira própria de ver o mundo e que somos, da mesma forma, diferentes e iguais. Assim, para começar, será distribuída por cada um dos alunos uma folha em branco, de tamanho A4, e solicitado para que tenham à mão uma caneta ou lápis. De seguida será explicado o teor da dinâmica, especificamente que terão de desenhar um monstro da melhor maneira que consigam e sem olhar para os colegas do lado. Contudo, também será explicado que para desenhar o monstro a dinamizadora irá fornecer indicações de como o desenhar. Assim, na primeira etapa terão de desenhar uma cabeça grande e redonda; na segunda etapa, um corpo pequeno e peludo; na terceira etapa, braços finos e grandes, e dedos com unhas pontiagudas; na quarta etapa, pés grandes e arredondados; na quinta etapa, somente um olho no centro da circunferência da cabeça; na sexta etapa, um nariz pequeno com narinas quadradas; na sétima etapa, uma boca grande com dentes separados; na oitava etapa e última etapa, orelhas grandes e pontiagudas.</p>		

2.º - Após todos os alunos terem desenhado o seu monstro, será solicitado para que o mostrem uns aos outros, de modo a que consigam encontrar diferenças ou semelhanças nos seus desenhos. Nesta fase idealiza-se que os alunos realizem comparações entre os seus desenhos. De modo a promover o debate, será questionado aos alunos o que é que perceberam com a dinâmica, ao qual se pretende que os alunos conclua que apesar de todos terem recebido as mesmas instruções, cada um teve um modo diferente de desenhar o seu monstro. E será através desta conclusão que se irá fazer alusão à realidade em que as situações/eventos/experiências ocorrem, mas cada um tem uma maneira particular de perceber o mundo, assim como vai representar e ter uma ação diferente em relação àquilo que percebeu daquela situação. Portanto, é essencial entender e respeitar as diferenças.

Atividade “Desconstruir preconceitos e estereótipos”:

1.º - Numa primeira fase, será distribuída, pelos alunos, uma ficha de avaliação diagnóstica, na qual, numa primeira parte, tem um breve questionário sociodemográfico em que os alunos terão de indicar o seu ano escolar e a turma, a sua idade e, se pretenderem, o género (feminino, masculino, outro ou prefiro não responder). Logo de seguida, para a realização da ficha, os alunos terão 11 afirmações relacionadas com preconceitos e estereótipos que poderão ser verdadeiras ou falsas. Nesta terão de assinalar com um “X” o quadrado correspondente à sua resposta, sendo que “V” é respetivo a verdadeiro e “F” a falso. Os alunos terão, no máximo, 5 minutos para responder à respetiva ficha;

2.º - Após todos os alunos terem terminado de responder à ficha de avaliação diagnóstica, prossegue-se para a implementação da atividade “Desconstruir preconceitos e estereótipos” ([link](#) da apresentação da atividade disponível na secção das “Observações”). Nesta atividade, numa fase inicial, serão discutidos os conceitos de “Preconceito” e de “Estereótipo”. Discutidos os conceitos mencionados, avança-se para a apresentação das 11 afirmações relacionadas com preconceitos e estereótipos, previamente apresentadas na ficha de avaliação diagnóstica, uma de cada vez. Para cada uma das afirmações, enquanto estão a ser apresentadas, questiona-se aos alunos se são verdadeiras ou falsas. Assim que se obter a resposta por parte da turma, segue-se para o diapositivo seguinte, no qual estará exposta a resposta (verdadeiro/falso) e uma breve justificação baseada em dados/factos fidedignos, à qual os alunos deverão estar atentos, pois a próxima e última fase diz respeito à avaliação final. Ainda nesta fase tentar-se-á procurar o debate, a partir da apresentação das justificações respetivas a cada uma das afirmações, a fim de se obter uma noção dos

conhecimentos, por parte da turma, acerca das temáticas a serem abordadas. Para a implementação da atividade, prevê-se um tempo de duração de 30 minutos;

3.º - Implementada a atividade, serão reproduzidos 3 vídeos alusivos a preconceitos e estereótipos (*links* dos vídeos disponíveis na secção das “Observações”). Após a reprodução de cada um dos vídeos, será incentivado o debate acerca do que foi visualizado, a fim de perceber se os alunos captaram a mensagem que cada um dos vídeos tentou transmitir.

4.º - Numa última etapa será entregue, a cada um dos alunos, um questionário de avaliação final que engloba questões múltiplas relacionadas às afirmações apresentadas anteriormente, com o objetivo de perceber o conhecimento obtido (com a atividade ou previamente adquirido). Nesta questionário os alunos terão, em cada uma das questões, de rodear a alínea que mais se adequa à sua resposta. No final do questionário suprarreferido, encontra-se um questionário de satisfação, com o qual se pretende avaliar a satisfação dos alunos no que concerne ao interesse, pertinência e compreensão dos assuntos abordados, assim como para com a atividade. E, ainda, encontram disponível um quadro onde poderão acrescentar alguma sugestão, se assim considerarem necessário. Para esta etapa de avaliação final, prevê-se um tempo de duração de 10 minutos.

Recursos humanos:	Recursos materiais:	Recursos financeiros:
- Estagiária do Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal; - Alunos do 8º ano.	- Computador; - Projetor.	--

Avaliação:

- Ficha de avaliação diagnóstica (Avaliação inicial)
- Questionário de avaliação final (Avaliação final)

Observações:

(*Link* da apresentação da atividade “Desconstruir preconceitos e estereótipos”)

https://www.canva.com/design/DAFSltKiAEw/wrINzfcO1GLjqSrCbCLd8g/view?utm_content=DAFSltKiAEw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Links dos vídeos alusivos ao preconceito:

- <https://www.youtube.com/watch?v=iETqbsOSSf8>
- <https://www.youtube.com/watch?v=8MJQ6mHL1fE>
- <https://www.youtube.com/watch?v=OuQMBvNi2XQ&t=36s>

Link do vídeo original da dinâmica de quebra-gelo:

<https://www.youtube.com/watch?v=JmmCS9x9lw>

Anexo E – Apresentação Powerpoint da Atividade “Desconstruir Estereótipos e Preconceitos”



VERDADEIRO OU
FALSO?

AS MULHERES REPRESENTAM A MAIOR PERCENTAGEM DE PESSOAS COM
HABILITAÇÕES AO NÍVEL DO ENSINO SUPERIOR



RESPOSTA

VERDADEIRO

AS MULHERES REPRESENTAM A MAIOR PERCENTAGEM DE PESSOAS COM
HABILITAÇÕES AO NÍVEL DO ENSINO SUPERIOR

"Mulheres já representam 60% dos licenciados portugueses".
(Bastos, 2021)

VERDADEIRO OU
FALSO?

AS PESSOAS DE ETNIA CIGANA, RESIDENTES EM PORTUGAL, SÃO
MAIORITARIAMENTE DE NACIONALIDADE ESTRANGEIRA



RESPOSTA

FALSO

AS PESSOAS DE ETNIA CIGANA, RESIDENTES EM PORTUGAL, SÃO MAIORITARIAMENTE DE NACIONALIDADE ESTRANGEIRA

A origem das comunidades ciganas em Portugal data do século XV, por isso, as pessoas de etnia cigana residentes em Portugal são maioritariamente de nacionalidade portuguesa. Apesar disso, só passados 400 anos da sua chegada a Portugal é que passaram a ser reconhecidos como cidadãos de pleno direito pela constituição portuguesa, mais concretamente em 1822.

(Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal, s.d.)

VERDADEIRO OU FALSO?

O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO IMPLICA SEMPRE A PERDA DE CAPACIDADES COGNITIVAS



RESPOSTA

FALSO

O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO IMPLICA SEMPRE A PERDA DE CAPACIDADES COGNITIVAS

Apesar de existirem alterações neurológicas à medida que o indivíduo envelhece, e que transformam as funções cerebrais, nem sempre se relacionam com a perda de capacidades cognitivas. Há mudanças no estilo de vida, que podem fazer com que a pessoa idosa fique menos participativa na sociedade envolvente, principalmente depois de entrar na idade da reforma. O nosso cérebro requer estimulação contínua em qualquer idade e numa fase da vida de inatividade profissional é fundamental a estimulação cognitiva, a fim de manter o cérebro ativo e saudável.

(Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal, s.d.)

VERDADEIRO OU
FALSO?

OS IMIGRANTES CONTRIBUEM ECONOMICAMENTE PARA O NOSSO PAÍS



RESPOSTA

VERDADEIRO

OS IMIGRANTES CONTRIBUEM ECONOMICAMENTE PARA O NOSSO PAÍS

Os contributos dos imigrantes para a economia portuguesa são positivos. Os 698.536 estrangeiros que residem em Portugal criam emprego, estimulam a demografia, contribuem para a Segurança Social e para a receita fiscal, e trazem ideias inovadoras para o país.

(Associação dos Imigrantes nos Açores, 2015; PORDATA, 2022)

VERDADEIRO OU
FALSO?

TODAS AS PESSOAS COM PARALISIA CEREBRAL NÃO TÊM CAPACIDADE DE RACIOCÍNIO



RESPOSTA

FALSO

TODAS AS PESSOAS COM PARALISIA CEREBRAL NÃO TÊM CAPACIDADE DE RACIOCÍNIO

A paralisia cerebral pode afetar o intelecto de determinadas pessoas, mas isso não ocorre em todos os casos. Muitas pessoas com paralisia cerebral, embora apresentem algumas dificuldades de coordenação e fala, são capazes de aprender. Para isso, precisam de contar com as ferramentas necessárias para que se proporcione esse desenvolvimento. O mesmo acontece com as pessoas com deficiência intelectual.
(Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal, s.d.)

VERDADEIRO OU FALSO?

PESSOAS COM EXCESSO DE PESO TÊM DIREITO A PRATICAR DESPORTO LIVREMENTE



RESPOSTA

VERDADEIRO

PESSOAS COM EXCESSO DE PESO TÊM DIREITO A PRATICAR DESPORTO LIVREMENTE

Conforme legislado no artigo 79º da Constituição da República Portuguesa, o direito à prática desportiva em território português, é efetivamente um direito fundamental de todos os cidadãos que se encontram nesta área geopolítica, numa ótica de universalidade e igualdade, bem como desde logo, um direito económico social e cultural a que todos deverão ter acesso.
(Furtado, 2021)

VERDADEIRO OU
FALSO?

APENAS A RELIGIÃO CATÓLICA PODE SER ACEITE PELO ESTADO PORTUGUÊS



RESPOSTA

FALSO

APENAS A RELIGIÃO CATÓLICA PODE SER ACEITE PELO ESTADO PORTUGUÊS

A liberdade de consciência, de religião e de culto é inviolável e garantida a todos em conformidade com a Constituição, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o direito internacional aplicável e a presente lei. Deste modo, ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, perseguido, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever por causa das suas convicções ou prática religiosa, assim como o Estado não discriminará nenhuma igreja ou comunidade religiosa relativamente às outras.

(Lei 16/2001 de 22 de junho de 2001)

VERDADEIRO OU
FALSO?

AS CRIANÇAS/JOVENS QUE SE ENCONTRAM EM CASAS DE ACOLHIMENTO TÊM
IGUALMENTE DIREITO A UMA CASA E A UMA FAMÍLIA



RESPOSTA

VERDADEIRO

AS CRIANÇAS/JOVENS QUE SE ENCONTRAM EM CASAS DE ACOLHIMENTO TÊM IGUALMENTE DIREITO A UMA CASA E A UMA FAMÍLIA

O artigo 65.º (nº1) da Constituição da República Portuguesa indica que todos têm direito, para si e para a sua família, a uma habitação de dimensão adequada, em condições de higiene e conforto, e que preserve a intimidade pessoal e a privacidade familiar.

(Decreto de Aprovação da Constituição, 1976)

VERDADEIRO OU FALSO?

UMA PESSOA DA COMUNIDADE LGBTQIAP+ NÃO DEVE MANIFESTAR A SUA SEXUALIDADE



RESPOSTA

FALSO

UMA PESSOA DA COMUNIDADE LGBTQIAP+ NÃO DEVE MANIFESTAR A SUA SEXUALIDADE

O artigo 19.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos refere que todos os seres humanos têm direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

(Declaração Universal dos Direitos Humanos, s.d.)

Contudo, a liberdade de expressão continua a ser uma das formas mais comuns de violações de direitos humanos que afetam as pessoas da comunidade LGBTQIAP+.

(United Nations Free & Equal, s.d)

VERDADEIRO OU
FALSO?

OS RECLUSOS NÃO TÊM DIREITO À INCLUSÃO SOCIAL E LABORAL



RESPOSTA

FALSO

OS RECLUSOS NÃO TÊM DIREITO À INCLUSÃO SOCIAL E LABORAL

O artigo 13.º (n.º1) da Constituição da República Portuguesa aponta que todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.
(Decreto de Aprovação da Constituição, 1976)

Embora, os reclusos se encontrem privados da sua liberdade, existem direitos e deveres intrínsecos à sua pessoa enquanto cidadão e membro de uma comunidade que são inalienáveis. Assim, embora, dadas as circunstâncias, o exercício dos direitos e garantias esteja limitado, essa limitação não pode, de modo algum, afetar ou esvaziar o seu conteúdo essencial. Os princípios norteadores da reinserção social dos reclusos, isto é, do processo de ressocialização durante a execução da pena encontram-se inseridos no normativo constitucional.
(Assembleia da República, 2020)

VERDADEIRO OU
FALSO?

AS RAPARIGAS E OS RAPAZES DEVEM SER SEPARADOS NA REALIZAÇÃO DE DETERMINADAS ATIVIDADES



RESPOSTA

FALSO

AS RAPARIGAS E OS RAPAZES DEVEM SER SEPARADOS NA REALIZAÇÃO DE DETERMINADAS ATIVIDADES

O artigo 13.º da Constituição da República Portuguesa indica que todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei (n.º1) e que ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual (n.º2).

(Decreto de Aprovação da Constituição, 1976)

“

**A LIBERDADE DE CADA UM
TERMINA ONDE COMEÇA A
LIBERDADE DO OUTRO**

Herbert Spencer



**OBRIGADA PELA
VOSSA ATENÇÃO!**



Referências Utilizadas na Atividade “Desconstruir Preconceitos e Estereótipos”

- Assembleia da República. (2020). *Reinserção social de reclusos e ex-reclusos: Enquadramento nacional e internacional*.
<https://ficheiros.parlamento.pt/DILP/Publicacoes/Sinteses/42.ReinsercaoSocialReclusos/42.pdf>
- Associação dos Imigrantes nos Açores. (2015). *Imigrantes têm impacto positivo na economia portuguesa*. Associação dos Imigrantes nos Açores. <http://www.aipa-azores.com/noticias/ver.php?id=2448>
- Bastos, J. P. (2021). Censos 2021: Mulheres já representam 60% dos licenciados portugueses. *Jornal Expresso*. <https://expresso.pt/sociedade/2021-12-16-Censos-2021-Mulheres-ja-representam-60-dos-licenciados-portugueses-30fcec5c>
- Declaração Universal dos Direitos Humanos*. (s.d.). Diário Da República Eletrónico. <https://dre.pt/dre/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitos-humanos>
- Decreto de Aprovação da Constituição da República Portuguesa (1976). Diário da República: I Série, n.º 86. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775-50476675>
- França, S. A. M. (1998). Diferença e preconceito: A efetividade da norma. In J. G. Aquino, *Diferenças e preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas* (8th ed.). Summus Editorial.
- Furtado, M. (2021). O direito fundamental ao desporto para todos no âmbito da União Europeia e o princípio da subsidiariedade. *R-LEGO - Revista Lusófona de Economia e Gestão Das Organizações*, 11, 45–113.

Lei n.º 16/2001 (2001). Diário da República: I-A Série, n.º 143.
<https://data.dre.pt/eli/lei/16/2001/p/cons/20151230/pt/html>

Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal. (s.d.). *Dia Internacional para a Erradicação da Pobreza*.

Pereira, M. E., Ferreira, F. de O., Martins, A. H., & Cupertino, C. M. (2002). Imagens e significado e o processamento dos estereótipos. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 389–397.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000200020>

PORDATA. (2022). *População estrangeira com estatuto legal de residente: total e por algumas nacionalidades*. PORDATA.
<https://www.pordata.pt/Portugal/Popula%C3%A7%C3%A3o+estrangeira+com+estatuto+legal+de+residente+total+e+por+algumas+nacionalidades-24>

United Nations Free & Equal. (s.d.). *O Direito Internacional dos Direitos Humanos e a Orientação Sexual e Identidade de Género*. United Nations Free & Equal.
https://unfe.org/system/unfe-39-sm_direito_internacional.pdf

Anexo F – Planificação da Atividade “Decifrar o Idadismo”

Planificação da Atividade “Decifrar o Idadismo”		
Eixo de Intervenção/Medida: Colaboração em atividades do Núcleo		
Designação da Atividade: “Decifrar o Idadismo”		
Data: 14/02/2023 Hora: 14h30	Tempo previsto: 1h30	Local: Escola Secundária de Viriato
Público-alvo: Alunos do 11.º ano		Nº. Participantes: +/- 30 alunos
Data: 08/03/2023 Hora: 11h30	Tempo previsto: 1h30	Local: Escola Secundária Emídio Navarro
Público-alvo: Alunos 10.º ano		Nº. Participantes: +/- 30 alunos
Objetivo geral: Fomentar o conhecimento sobre o idadismo		
Objetivos específicos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Conscientizar os participantes sobre a existência e a importância do tema do idadismo, assim como essa forma de discriminação afeta as pessoas idosas; - Ajudar os participantes a compreender o que é o idadismo e como se manifesta em diferentes contextos; - Fornecer aos participantes a oportunidade de identificar e analisar casos de idadismo nas suas próprias vidas ou na comunidade que se inserem; - Promover um diálogo construtivo e crítico sobre o idadismo, estimulando a reflexão e o pensamento crítico dos participantes sobre essa forma de discriminação; - Fomentar a empatia e a compaixão dos participantes pelas pessoas idosas, ajudando a compreender a importância da igualdade e da justiça social para todas as gerações. 		
Descrição da atividade:		
<p>1.º - Numa primeira fase, será distribuída, pelos alunos, uma ficha de avaliação diagnóstica, na qual, numa primeira parte, tem um breve questionário de caracterização dos participantes em que os alunos terão de indicar o seu ano escolar e a turma, a sua idade e, se pretenderem, o género (feminino, masculino, outro ou prefiro não responder). Logo de seguida, para a realização da ficha, os alunos terão 5 questões relacionadas com o idadismo nas quais terão de assinalar com um “X” os quadrados correspondentes às suas respostas. Os alunos terão, no máximo, 5 minutos para responder à respetiva ficha;</p> <p>2.º - Após todos os alunos terem terminado de responder à ficha de avaliação diagnóstica, questionar-se-á os mesmos sobre o idadismo, se conhecem o termo, em que é que consiste, se alguma vez observaram/experienciaram casos de idadismo, procurando criar uma partilha de conhecimentos acerca da temática.</p>		

3.º - De seguida, será visualizado um vídeo alusivo à temática, no caso o *trailer* de um filme designado “The Intern” (O Estagiário) (*link* de acesso ao *trailer* do filme disponível na secção das “Observações”). O filme espelha a vida de Ben, um senhor na casa dos 60, que se candidata a um estágio para maiores de 50 anos numa empresa de *e-commerce* que vende roupas pela internet. O filme ganha forma quando Ben desenvolve uma relação de amizade e ajuda mútua com a sua chefe, Jules, bastante mais nova.

3.º - Visualizado o *trailer* do filme, questiona-se aos alunos se já conheciam o filme e parte-se para os comentários acerca do mesmo, a fim de levantar aspetos positivos e negativos, assim como identificar as premissas presentes no *trailer*.

4.º - Posteriormente ao debate sobre o filme “The Intern” prossegue-se para a ação “Decifrar o Idadismo”.

5.º - Para iniciar a ação, solicitar-se-á aos alunos que formem grupos de 4/5 pessoas. Grupos formados e será distribuído, por cada um destes, um papel com um texto diferente no qual está retratada uma situação de idadismo, situação essa que serão os participantes, de cada grupo, que terão de decifrar. Assim que todos os grupos estiverem prontos, prossegue-se solicitando a cada um dos grupos a leitura do seu texto e depois que indiquem a situação de idadismo que decifraram, referindo o que esteve errado e como seria uma atitude não idadista. À medida que cada um dos grupos vai lendo e decifrando, questionar-se-á aos restantes alunos se concordam com a situação de idadismo decifrada pelos colegas do grupo.

6.º - Decifradas e debatidas todas as situações, procurar-se-á criar outro momento de partilha, porém relativo a vivências com pessoas mais velhas (p.e. com avós) e os benefícios das mesmas.

7.º - Numa última etapa será entregue, a cada um dos alunos, um questionário de avaliação final que tem como objetivo obter uma noção dos conhecimentos obtidos com a implementação da ação sobre o idadismo, assim como a qualidade da mesma. Neste questionário os alunos terão, nas questões 1, 5 e 7, que escrever a sua resposta nas linhas delineadas para esse efeito e nas questões 2, 3, 4 e 6 assinalar com um “X” o quadrado que mais se adequa à sua resposta.

Recursos humanos:	Recursos materiais:	Recursos financeiros:
- Alunos do 11.º ano da Escola Secundária de Viriato;	- Computador; - Projetor; - Folha com os textos que relatam o idadismo.	--

<ul style="list-style-type: none"> - Alunos do 10.º ano da Escola Secundária Emídio Navarro; - Estagiária do Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal. 		
<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de avaliação diagnóstica; - Questionário de avaliação final. 		
<p>Observações:</p> <p>Link do trailer do filme “The Intern”: https://www.youtube.com/watch?v=L8CrPtOZUKw</p>		

Anexo G – Documento Sobre o Filme “The Intern” (O Estagiário)

Sobre o Filme “The Intern/O Estagiário”

Desenvolvimento do Filme:

Certo dia ao sair para fazer compras, Ben, um homem já na casa dos 60, depara-se com um anúncio de um estágio - de uma empresa de *e-commerce* que vende roupas pela *internet* - para pessoas acima de 50 anos. Sem pensar duas vezes, Ben realiza e manda o vídeo do seu currículo para a empresa, e então é chamado para as diversas etapas de entrevistas presenciais, até finalmente ser contratado, o que lhe causa uma imensa alegria.

Ben é então designado para trabalhar com a fundadora e dona da empresa Jules Ostin. Ben fica muito feliz, já Jules não gosta nada da situação, referindo a Ben que quando tiver algum trabalho para ele irá contactá-lo apenas por email. (Aqui pode-se observar um comportamento idadista em que o preconceito relativamente à idade de Ben provoca em Jules uma ideia preconcebida de que Ben não vai estar à altura, ainda antes de conhecer a sua experiência e as suas habilidades).

Ben vai todos os dias para a empresa e não lhe são entregues tarefas para desempenhar. Cansado dessa situação, começa a interagir com os colegas de trabalho e torna-se um grande amigo deles, tornando-se mais próximo de um trio de jovens (Jason, Davis e Lewis). Ben começa então a chamar a atenção de Jules (Aqui pode-se ver a criação de relações interpessoais entre pessoas de diferentes gerações, com benefícios mútuos. Também é de ressaltar a atitude de Ben ao tentar integrar-se e manter uma vida social ativa, pois é algo essencial durante o processo de envelhecimento).

Entretanto, Ben torna-se motorista privado de Jules e é a partir daqui que criam uma ligação bastante forte. Juntos vão mudar a vida um do outro ajudando-se mutuamente. A relação que vão construindo ao longo do filme evolui positivamente, tornando-se amigos e preocupando-se verdadeiramente um com o outro (Aqui é possível ver a desconstrução do preconceito que Jules tinha relativamente à idade de Ben, assim como os benefícios mútuos que ambos partilham através da sua relação intergeracional).

Conclusão do Filme:

A grande premissa do filme, é mostrar que os mais jovens podem sempre aprender coisas com os mais velhos e que, muitas vezes, mesmo com uma idade mais avançada, os mais velhos podem ter capacidade para alcançar os mesmos feitos que os mais novos.

O filme pretende também mostrar aos mais novos o valor das pessoas idosas, assim como os benefícios de uma de uma boa relação entre pessoas de gerações diferentes (intergeracionalidade). Também transmite aos mais velhos que, da mesma forma, podem desenvolver uma relação com a geração digital.

Anexo H – Documento com Casos de Idadismo

Autocarro Lotado, Mas Não Falta um Lugar para a Empatia

Numa paragem de autocarros nos arredores da cidade de Viseu estavam 2 jovens, de 15 e 16 anos, e 1 pessoa idosa (Joana, de 81 anos) a aguardar a chegada do autocarro. Quando este chega à paragem, prontamente os 2 jovens entram, pois já tinham passe. Joana subiu para o autocarro e comprou o seu bilhete. Ao deslocar-se para um lugar, depara-se com os lugares todos ocupados. Os dois jovens ao aperceberem-se da situação comentam um com o outro “ela que não pense que vou sair daqui” ao que o outro reforça “ya, eu também não”. Ao ver a aflição de Joana, Francisco, de 66 anos, que já se encontrava anteriormente no interior do autocarro, levanta-se e cede o seu lugar afirmando “sente-se, por favor, a senhora deve precisar mais do que eu”. Os dois jovens ao ouvirem a conversa entre Joana e Francisco, olham um para o outro e reviram os olhos, encolhendo os ombros.

O Despertar da Dignidade

No “Lar Estrela Maior” uma das funções das auxiliares de ação direta é a realização da higiene aos clientes. A auxiliar Verónica ficou responsável por efetuar a higiene de Teresa. Ao chegar ao quarto de Teresa, a auxiliar Verónica começa por cumprimentar a mesma com “Bom dia, minha Teresinha. Está bem dispostinha?”. Logo de seguida questiona à mesma “Já fez o seu xixizinho?” ao que lhe responde que sim. Sendo que Teresa já tinha feito as suas necessidades, Verónica começou a apoiar Teresa na troca de roupa, a fim de se deslocarem para o refeitório para tomar o pequeno-almoço.

Navegar na Sabedoria

Numa pequena loja de eletrónica, Rui, de 74 anos, entrou para comprar um telemóvel. Depois de algum tempo sem ninguém prestar ajuda, Rui dirige-se ao balcão a fim de solicitar ajuda na compra. Quando explicou o que pretendia, o vendedor prontamente sorriu e perguntou “Vai querer um telemóvel só para ligar à neta, certo?”. Rui tentou explicar que precisava do telemóvel para acompanhar as novas tecnologias da sua empresa, mas o vendedor continuou a mostrar telemóveis com teclas grandes e sem acesso à internet. Rui tentou insistir que pretendia um telemóvel minimamente recente ao que o vendedor diz “Eu acho que você não vai entender como esses funcionam”. Rui acabou por desistir da compra do novo telemóvel.

Discoteca sem Fronteiras

Um grupo de pessoas idosas estava na fila para entrar numa discoteca. Atrás deste encontrava-se um grupo de pessoas mais novas. O segurança foi alertar as pessoas que se encontravam na fila de espera que a lotação da discoteca estava quase a esgotar. Um dos jovens, ao se aperceber da situação, comentou com um amigo que não iam conseguir entrar, pois tinham uns “velhos” à sua frente, ao que o amigo perguntou qual era o problema e o outro prontamente reforçou gritando: “são velhos e já tiveram o seu tempo, portanto deviam dar a vez a outros”. O grupo dos mais velhos, ao ouvir tal comentário decidiu ir embora, não aproveitando a sua saída.

(Des)cuidado médico

Na consulta do médico, Margarida, de 68 anos, apresentou queixas sobre dores persistentes. O médico, sem atentar na sua história clínica, desconsiderou as suas queixas e disse: “Deve ser só uma dor de idade, vá andando e faça exercícios, isso passa.” Margarida tentou explicar que já tinha tentado esses métodos e que as dores persistiam, mas o médico reforçou “Acredite, Sr.^a Margarida, isso não é nada!”. Margarida saiu da consulta insatisfeita e sem uma solução para os seus problemas de saúde.

Moeda a Moeda

Na fila do supermercado, Alfredo, de 93 anos, esperava pacientemente pela sua vez para ser atendido. Quando chegou à frente da fila, o operador de caixa cumprimentou-o com um sorriso forçado e começou automaticamente a falar alto. Alfredo ficou surpreendido com o tom de voz do trabalhador e questionou “Porque é que está a falar tão alto se eu estou aqui tão perto?” mas o operador não pareceu dar grande importância e continuou a falar alto, explicando cada etapa da transação com um tom de voz elevado. No final da compra, o operador de caixa entrega o troco a Alfredo, moeda a moeda, e somando em voz alta. Alfredo ficou tão espantado com o atendimento que arrumou as suas coisas o mais rapidamente possível para sair do supermercado.

Anexo I – Planificação da Atividade “Estereótipos Por Uma Linha”

Planificação da Atividade “Estereótipos Por Uma Linha”

Eixo de Intervenção/Medida: Colaboração em atividades do Núcleo		
Designação da Atividade: “Estereótipos Por Uma Linha”		
Data: 28/03/2022	Tempo previsto: 50 minutos	Local: Escola Secundária Alves Martins
Público-Alvo: Aluno do 8º ano de escolaridade		Participantes: +/- 30 alunos
Objetivo Geral: Fomentar o conhecimento sobre estereótipos		
Objetivos Específicos: <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar e valorizar a diversidade de género, corporal, étnica e cultura, religiosa e socioeconómica; - Sensibilizar para a existência de estereótipos; - Naturalizar as diferenças. 		
Descrição da atividade: <ul style="list-style-type: none"> - Antes de iniciar a dinâmica, distribui-se um questionário de avaliação diagnóstica, de forma a conhecer os conhecimentos dos participantes, antes de implementar a ação. - De seguida, solicita-se aos participantes que se reúnam em grupos de 3 ou 4 pessoas, e distribuem-se imagens representadas com vários estereótipos (de género, de beleza, cultural e étnico, religioso e socioeconómico). - Pede-se aos grupos que escrevam uma história que represente os estereótipos que estão presentes nas imagens. - Posteriormente, cada grupo lê a história que escreveu e os restantes grupos devem tentar descobrir qual o estereótipo que está representado nessa história. - Concluída a dinâmica anterior, o/a dinamizador/a apresenta um vídeo sobre os estereótipos que permita refletir sobre <i>nós</i>, os <i>outros</i> e <i>nós</i> em relação com os outros, isto é, as nossas atitudes para com os outros, assim como o impacto da atitude dos outros em nós. - Para terminar, solicita-se aos participantes que respondam a um questionário de avaliação final, para perceber se os mesmos adquiriram os conhecimentos expressos ao longo da sessão e, de modo a comparar os mesmos com os que detinham antes da realização da sessão. 		
Recursos Humanos: - 2 Estagiárias do Núcleo	Recursos Materiais: - Computador;	Recursos Financeiros: --

Distrital de Viseu da EAPN Portugal; - Alunos do 8º ano da Escola Secundária Alves Martins.	- Projetor; - Documentos com imagens representativas dos estereótipos.	
Avaliação prevista: Questionários de avaliação inicial e final.		
Observações: As imagens utilizadas para a ação foram retiradas do <i>Google</i> Imagens.		

Anexo J – Documento das Histórias de Estereótipos

ESTEREÓTIPO DE BELEZA



ESTEREÓTIPO DE GÉNERO



ESTEREÓTIPO RELIGIOSO



ESTEREÓTIPO ÉTNICO E CULTURAL



Anexo K – Certificado de Participação na Formação “Comportamentos Aditivos Sem Substâncias: Programa de Prevenção QTJ?”



CERTIFICADO

Maria Cristina Azevedo Gomes, Presidente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, certifica que **Eliana Lemos** participou na formação subordinada ao tema "comportamentos aditivos sem substâncias: programa de prevenção QTJ?", orientada pelo Prof. Doutor Daniel Lloret, que decorreu na Escola Superior de Educação de Viseu, no dia 27 de março de 2023, das 10h às 14h.

Escola Superior de Educação de Viseu, 27 de março de 2023

A Presidente da Escola

(Maria Cristina Azevedo Gomes)
(Professora Coordenadora)

Anexo L – Ficha de Avaliação Inicial: Atividade “Desconstruir Preconceitos e Estereótipos”

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Parte I - Caracterização sociodemográfica

Idade: ____ anos **Género:** Feminino Masculino Outro Prefiro não responder

Ano escolar em que te encontras: ____ ano

Parte II – Estereótipos e Preconceitos

*As seguintes afirmações podem ser verdadeiras ou falsas. Assinala com um “X” o quadrado correspondente à tua resposta, sendo que “V” é respetivo a verdadeiro e “F” a falso. Tens, no máximo, 5 minutos para responder a todas as afirmações. **Por favor, assinala com uma caneta.***

Afirmção 1:

As mulheres representam a maior percentagem de pessoas com habilitações ao nível do ensino superior. V F

Afirmção 2:

As pessoas de etnia cigana, residentes em Portugal, são maioritariamente de nacionalidade estrangeira. V F

Afirmção 3:

O processo de envelhecimento implica sempre a perda de capacidades cognitivas. V F

Afirmção 4:

Os imigrantes contribuem economicamente para o nosso país. V F

Afirmção 5:

Todas as pessoas com paralisia cerebral não têm capacidade de raciocínio. V F

Afirmção 6:

Pessoas com excesso de peso têm direito a praticar desporto livremente. V F

Afirmção 7:

Apenas a religião católica pode ser aceite pelo Estado Português. V F

Afirmção 8:

As crianças/jovens que se encontram em casas de acolhimento têm igualmente direito a uma casa e a uma família. V F

Afirmção 9:

Uma pessoa da comunidade LGBTQIAP+ não deve manifestar a sua sexualidade. V F

Afirmção 10:

Os reclusos não têm direito à inclusão social e laboral. V F

Afirmção 11:

As raparigas e os rapazes devem ser separados na realização de determinadas atividades.

V F

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo M – Questionário de Avaliação Final: Atividade “Desconstruir Preconceitos e Estereótipos”

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL E QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO

Parte I – Estereótipos e Preconceitos

A presente ficha de avaliação tem como objetivo obter uma noção dos conhecimentos obtidos com a implementação da atividade. Deste modo, e em cada uma das afirmações, deverá rodear a alínea que mais se adequa à tua resposta.

1. Quanto à maior percentagem de pessoas com habilitações ao nível do ensino superior

- a) Os homens representam a maior percentagem.
- b) As mulheres representam a maior percentagem.
- c) Não há dados que comprovem a existência de diferenças.

2. As pessoas de etnia cigana, residentes em Portugal, são maioritariamente

- a) De nacionalidade portuguesa.
- b) De nacionalidade estrangeira.
- c) Apátridas (indivíduos que não são titulares de qualquer nacionalidade).

3. O processo de envelhecimento

- a) Implica sempre a perda de capacidades cognitivas.
- b) Nem sempre implica a perda de capacidades cognitivas.
- c) Nunca implica a perda de capacidades cognitivas.

4. Os imigrantes

- a) Não pretendem trabalhar.
- b) Não contribuem para a Segurança Social e para a receita fiscal.
- c) Contribuem economicamente para o nosso país.

5. Relativamente às pessoas com paralisia cerebral

- a) Algumas apresentam capacidade de raciocínio.
- b) Nenhuma tem capacidade de raciocínio.
- c) Todas apresentam capacidade de raciocínio.

6. Relativamente à prática de desporto por pessoas com excesso de peso

- a) Têm direito à prática desportiva, de forma livre, apesar de não ser um direito fundamental de todos os cidadãos.
- b) Não podem praticar, pois não estão aptas.

c) Têm direito à prática desportiva, de forma livre, pois é um direito fundamental de todos os cidadãos.

7. Quanto às religiões aceites pelo Estado Português

- a) O Estado Português aceita a religião católica e evangélica.
- b) A lei da liberdade religiosa indica que a liberdade de consciência, de religião e de culto é inviolável, logo todas as religiões são aceites.
- c) Apenas a religião católica pode ser aceite pelo Estado Português.

8. As crianças/jovens que se encontram em casas de acolhimento

- a) Não têm direito nem a uma casa nem a uma família.
- b) Têm direito a uma casa e a uma família.
- c) Têm apenas direito a ter uma família.

9. Quanto a uma pessoa da comunidade LGBTQIAP+ poder manifestar a sua sexualidade

- a) Apenas o pode fazer em determinados contextos.
- b) Não o pode fazer em qualquer circunstância.
- c) Pode sempre, pois todos os seres humanos têm direito à liberdade de opinião e expressão.

10. Relativamente aos direitos dos reclusos

- a) Tem direito à inclusão social e laboral.
- b) Perdeu os seus direitos, uma vez que esteve num sistema prisional.
- c) Tem apenas direito à inclusão social.

11. No que diz respeito à separação de raparigas e rapazes, por género, na realização de determinadas atividades

- a) Sempre, uma vez que são completamente diferentes.
- b) Em algumas, porque as raparigas têm mais habilidades para algumas tarefas e os rapazes para outras.
- c) Nunca. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei, assim como ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão do sexo (entre outras razões).

Parte II - Questionário de avaliação da satisfação

O presente questionário tem como objetivo avaliar a atividade implementada. De modo a responder ao mesmo, coloca apenas um "X" num dos retângulos em branco, respetivo a cada uma das questões, e consoante aquela que mais se adequa à tua opinião.

1. Quão interessante achaste os assuntos abordados?				
Nada interessante	Pouco interessante	Mais ou menos interessante	Muito interessante	Bastante interessante

2. Até que ponto consideras que os assuntos abordados foram pertinentes?				
Nada pertinentes	Pouco pertinentes	Mais ou menos pertinentes	Muito pertinentes	Bastante pertinentes

3. De que modo foram compreensíveis os assuntos abordados?				
Nada compreensíveis	Pouco compreensíveis	Mais ou menos compreensíveis	Muito compreensíveis	Bastante compreensíveis

4. Em que medida avalias a tua satisfação para com a atividade?				
Nada satisfeito(a)	Pouco satisfeito(a)	Mais ou menos satisfeito(a)	Muito satisfeito(a)	Bastante satisfeito(a)

5. Pretendes acrescentar alguma sugestão (p.e. qualidade da atividade, aspetos a melhorar, características dos temas, entre outros)? Se sim, por favor, indica.

Obrigada pelo teu contributo!

Anexo N – Interesse dos assuntos abordados: Atividade “Desconstruir estereótipos e preconceitos” (1ª turma)

1. Quão interessante achaste os assuntos abordados?				
Nada interessante	Pouco interessante	Mais ou menos interessante	Muito interessante	Bastante interessante
1	2	1	8	14

Anexo O – Pertinência dos assuntos abordados: Atividade “Desconstruir estereótipos e preconceitos” (1ª turma)

2. Até que ponto consideras que os assuntos abordados foram pertinentes?				
Nada pertinentes	Pouco pertinentes	Mais ou menos pertinentes	Muito pertinentes	Bastante pertinentes
1	-	3	8	14

Anexo P – Compreensibilidade dos assuntos abordados: Atividade “Desconstruir estereótipos e preconceitos” (1ª turma)

3. De que modo foram compreensíveis os assuntos abordados?				
Nada compreensíveis	Pouco compreensíveis	Mais ou menos compreensíveis	Muito compreensíveis	Bastante compreensíveis
1	-	2	11	12

Anexo Q – Satisfação dos alunos para com a atividade “Desconstruir Estereótipos e Preconceitos” (1ª turma)

4. Em que medida avalias a tua satisfação para com a atividade?				
Nada satisfeito(a)	Pouco satisfeito(a)	Mais ou menos satisfeito(a)	Muito satisfeito(a)	Bastante satisfeito(a)
1	-	2	10	13

Anexo R – Interesse dos assuntos abordados: Atividade “Desconstruir estereótipos e preconceitos” (2ª turma)

1. Quão interessante achaste os assuntos abordados?				
Nada interessante	Pouco interessante	Mais ou menos interessante	Muito interessante	Bastante interessante
1		1	12	8

Anexo S – Pertinência dos assuntos abordados: Atividade “Desconstruir estereótipos e preconceitos” (2ª turma)

2. Até que ponto consideras que os assuntos abordados foram pertinentes?				
Nada pertinentes	Pouco pertinentes	Mais ou menos pertinentes	Muito pertinentes	Bastante pertinentes
1	-	2	10	9

Anexo T – Compreensibilidade dos assuntos abordados: Atividade “Desconstruir estereótipos e preconceitos” (2ª turma)

3. De que modo foram compreensíveis os assuntos abordados?				
Nada compreensíveis	Pouco compreensíveis	Mais ou menos compreensíveis	Muito compreensíveis	Bastante compreensíveis
1	-	3	10	8

Anexo U – Satisfação dos alunos para com a atividade “Desconstruir Estereótipos e Preconceitos” (2ª turma)

4. Em que medida avalias a tua satisfação para com a atividade?				
Nada satisfeito(a)	Pouco satisfeito(a)	Mais ou menos satisfeito(a)	Muito satisfeito(a)	Bastante satisfeito(a)
1			11	10

Anexo V – Ficha de Avaliação Inicial: Atividade “Decifrar o Idadismo”

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Parte I - Caracterização dos Participantes

Idade: ____ anos **Género:** Feminino Masculino Outro Prefiro não responder

Ano escolar em que te encontras: ____ ano

Parte II – Idadismo

*As seguintes questões estão relacionadas com o idadismo. Na primeira questão escreve a tua resposta nas linhas delineadas para esse efeito. Para as restantes questões assinala com um “X” o quadrado correspondente à tua resposta. **Por favor, assinala com uma caneta.***

1. O que é que entendes por “idadismo”?

2. Já foste vítima de preconceito ou discriminação pela idade? Sim Não

3. Já presenciaste alguma situação de preconceito ou discriminação pela idade? Sim Não

4. Consideras que já praticaste algum ato ou tiveste algum pensamento preconceituoso com alguma pessoa pela sua idade? Sim Não

5. Das seguintes palavras, quais associas ao envelhecimento? **Seleciona apenas 3.**

Dependência Produtividade Sabedoria Experiência Demência Morte

Gentileza Fragilidade Teimosia Ativo Desequilíbrio Isolamento

Pobreza Depressão Doença Amor Amigável Acolhedor

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo W – Questionário de Avaliação Final: Atividade “Decifrar o Idadismo”

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL

O presente questionário de avaliação final tem como objetivo obter uma noção dos conhecimentos obtidos com a implementação da ação sobre o idadismo, assim como a qualidade da mesma. Deste modo, nas questões 1, 5 e 7 escreve a tua resposta nas linhas delineadas para esse efeito e nas questões 2, 3, 4 e 6 assinala com um “X” o quadrado que mais se adequa à tua resposta.

1. Indica, de forma breve, algo que tenhas aprendido acerca do idadismo, sobre o qual não tinhas conhecimento anteriormente.

2. Consideras que o idadismo também acontece com os mais jovens? Sim Não

3. Achas que é importante abordar o tema do idadismo? Sim Não

4. Consideras que o processo de envelhecimento é igual para todas as pessoas? Sim Não

5. Refere os aspetos positivos e negativos relativamente à realização desta ação.

Aspetos Positivos	Aspetos Negativos

6. Como avalias a dinamização da ação?

Muito Má	Má	Razoável	Boa	Muito Boa

7. Pretendes acrescentar alguma sugestão (por exemplo: qualidade da atividade, aspetos a melhorar, características dos temas, entre outros)? Se sim, por favor, indica.

Obrigada pelo teu contributo!

Anexo X – Análise de Conteúdo das Respostas da Questão n.º 1 da Avaliação Diagnóstica: Atividade “Decifrar o Idadismo” (11.º e 12.º ano)

Categorias de análise	Unidade de Registo	Total de respostas
Desconhecimento do significado de idadismo	“Não sei/ não sei o que é/ não sei explicar”	13
Noção do significado de idadismo	“Preconceito perante a idade (das pessoas)” (n=3) “Preconceito e discriminação perante uma determinada idade” (n=1) “Preconceito em relação à idade” (n=1) “Preconceito por causa da idade” (n=2) “Forma de preconceito/discriminação sofrida por pessoas por conta da idade” (n=3)	10
Noção errada sobre o significado de idadismo	“É o envelhecimento” “É o ato de envelhecemos e perdermos qualidades”	2
Noção incompleta sobre o significado de idadismo	“Alguma coisa relacionada com a idade”	2
Sem resposta	(Não respondeu à questão)	2

Anexo Y – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 1 do Questionário de Avaliação Final: Atividade “Decifrar o Idadismo” (11.º e 12.º ano)

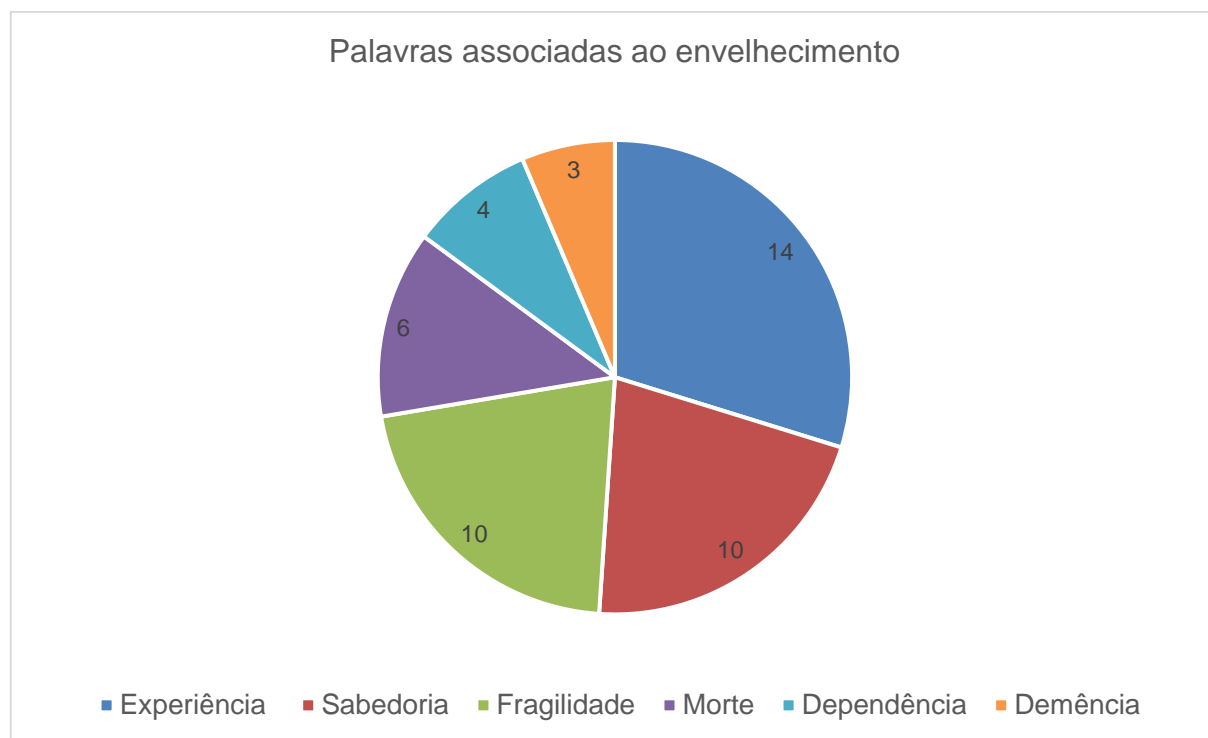
Categorias de análise	Unidade de Registo	Total de respostas
Conhecimento antes da atividade acerca do idadismo mas adquiriu novos conhecimentos sobre o mesmo após a atividade	“Já tinha algum conhecimento, fiquei a saber mais algo sobre o idadismo, como algumas situações que ocorrem frequentemente” “Já tinha conhecimento sobre o assunto mas fiquei a saber mais” “Fiquei a saber mais sobre o assunto”	3
Desconhecimento antes	“Não tinha conhecimento do termo,	13

<p>da atividade acerca do idadismo mas adquiriu novos conhecimentos sobre o mesmo após a atividade</p>	<p>simplesmente isso”</p> <p>“Fiquei a saber o que é o idadismo”</p> <p>“Muitas pessoas são discriminadas por terem certas idades”</p> <p>“Alguns exemplos despercebidos que tocam o idadismo”</p> <p>“O conceito de idadismo”</p> <p>“Não tinha conhecimento do significado da palavra e que é um preconceito bidirecional (tanto de idoso com os jovens e os jovens com os idosos)”</p> <p>“Aprendi que o idadismo é um preconceito relacionado à idade (...) seja uma criança, um adulto ou um idoso”</p> <p>“Não sabia nada acerca do idadismo. Agora vou ter mais atenção neste tipo de situações”</p> <p>“Anteriormente não sabia nada acerca do idadismo, agora tenho o conhecimento de que o idadismo é o preconceito com a idade, seja com uma pessoa mais velha ou nova”</p> <p>“Idadismo – preconceito com a idade. Aprendi hoje o que é o idadismo”</p> <p>“Do significado da palavra de idadismo e que pode acontecer com qualquer ser humano de qualquer idade”</p> <p>“Preconceito acerca da idade, a palavra própria em si não conhecia”</p> <p>“Eu já tinha um breve conhecimento sobre o preconceito mas não sabia que existia preconceito sobre a idade”</p>	
<p>Aprendeu sobre não julgar ninguém pela idade e respeitar o outro (não é perceptível se já tinha conhecimento sobre</p>	<p>“Aprendi que não devemos criticar ninguém pela idade e que devemos ajudar as pessoas”</p> <p>“Que não se deve julgar ninguém pela idade”</p> <p>“Aprendi que nós jovens muitas vezes somos preconceituosos com os idosos a chamá-los de</p>	<p>4</p>

<p>o idadismo antes da atividade, apenas é possível perceber o conhecimento que adquiriu)</p>	<p>velhos etc... e muitas vezes não nos apercebemos desse erro mas com esta «formação» foi possível fazer-nos pensar mais antes de falar”</p> <p>“O significado de idadismo e a respeitar a forma como se trata o próximo da forma mais confortável possível”</p>	
<p>Aprendeu que o idadismo ocorre em diferentes faixas etárias (não é perceptível se já tinha conhecimento sobre o idadismo antes da atividade, apenas é possível perceber o conhecimento que adquiriu)</p>	<p>“Que pode ser feito com qualquer idade”</p> <p>“Que o preconceito com a idade não é só dos mais novos para os mais velhos e que também existe ao contrário”</p> <p>“Que não só acontece com os jovens, mas também e muito com os idosos”</p> <p>“Idadismo é o termo de preconceito das pessoas mais novas para as mais velhas e das mais velhas para as mais novas”</p> <p>“Eu pensava que o idadismo era um conceito inclinado para as pessoas de mais idade e nesta sessão eu descobri que é algo que se aplica também ao mais jovens”</p>	5
<p>Adquiriu parte do conhecimento de forma errada</p>	<p>“Eu aprendi acerca do idadismo que não existe envelhecimento, temos de tratar todos da mesma forma”</p>	1
<p>Observações: Duas respostas foram omitidas devido à ilegibilidade da letra dos(as) alunos(as) e 1 aluno não preencheu o questionário de avaliação final, pois não se encontrava presente no momento de avaliação. Assim sendo, não foi possível obter a resposta a esta questão por parte de 3 alunos.</p>		

Anexo Z – Análise Quantitativa das Respostas da Questão n.º 5 da Avaliação

Diagnóstica: Atividade “Decifrar o Idadismo” (11.º e 12.º ano)



Anexo AA – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 5 da Avaliação

Final (Aspetos Positivos): Atividade “Decifrar o Idadismo” (11.º e 12.º ano)

Categorias de Análise	Unidade de Registo (Aspetos Positivos)	Total de Respostas
Aprendizagem com a ação	“Aprendi coisas novas” “Aprendi mais coisas” “Tomar conhecimento sobre o idadismo” (n=2) “Entender o que é o idadismo” “Mais conhecimento” “Conhecimento” (n=4) “Conhecimento de modo geral” “Alargar o conhecimento sobre o tema” “Mais informação” “Sabedoria” (n=2)	18

	<p>“Aprendizagem”</p> <p>“Aprender mais”</p> <p>“Tivemos mais conhecimento sobre o assunto”</p>	
Interação na ação	<p>“Conseguimos interagir bastante”</p> <p>“A interação que os oradores tiveram conosco”</p> <p>“Boa interação” (n=2)</p> <p>“Houve interação”</p>	5
Dinamização da ação	<p>“Foi dinâmica”</p> <p>“Bem dinamizada”</p> <p>“Boa dinâmica”</p> <p>“Dinamização da atividade” (n=2)</p> <p>“Tivemos um “film” para representar o idadismo” “Alguma prática”</p>	7
Comunicação durante a ação	<p>“Ação com uma linguagem fácil de entender e reter”</p> <p>“Foram claras e diretas ao ponto”</p> <p>“Esclarecedor”</p> <p>“Boa comunicação dos oradores”</p> <p>“Boa comunicação”</p>	5
Qualidade do conteúdo da ação	<p>“Muito produtiva”</p> <p>“Interessante”</p>	2
Organização da ação	<p>“Bem organizada”</p>	1
Possibilidade de partilhas	<p>“Partilha de ideias”</p> <p>“Partilhas das nossas convivências”</p> <p>“Trabalho em grupo”</p> <p>“Falar das experiências do tema”</p> <p>“Partilhas”</p>	5

Anexo AB – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 5 da Avaliação**Final (Aspectos Negativos): Atividade “Decifrar o Idadismo” (11.º e 12.º ano)**

Categorias de Análise	Unidade de Registo (Aspectos Negativos)	Total de Respostas
Dinamização da ação	“Poucas atividades práticas”	1
Comunicação	“Talvez a falta de comunicação por parte dos alunos”	1
(Alunos não apontaram aspectos negativos)	--	20

Anexo AC – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 7 da Avaliação**Final: Atividade “Decifrar o Idadismo” (11.º e 12.º ano)**

Categorias de Análise	Unidade de Registo	Total de Respostas
Sem sugestões	“Não” (n=9) “Nada a declarar” (Não respondeu) (n=9)	19
Sugestões de temas	“Como lidar com pessoas com Alzheimer”	1
Sugestões de aprofundamento do tema	“Acho que podia serem abordadas mais as consequências do idadismo nos jovens e como nos afeta”	1
Qualidade da ação	“Não, porque foi ótima a atividade” “A atividade foi bem organizada e interessante” “Não, acho que o tema foi bem abordado” “Não, deu para perceber” “Não tenho nada para dizer, gostei imenso!”	5
Agradecimentos	“Não e já agora muito obrigada pela atenção e o conhecimento”	1

Anexo AD – Momentos Adicionais da Atividade “Decifrar o Idadismo” (11.º e 12.º

Ano)

Além da ação propriamente dita também existiram outros momentos que proporcionaram a aprendizagem ou o alargamento de conhecimento sobre o idadismo, assim como a partilha de vivências/experiências relacionadas com o tema.

Assim, antes da ação “Decifrar o Idadismo” e após o preenchimento da ficha de avaliação diagnóstica, foi questionado aos alunos se sabiam o que era idadismo, ao que grande parte respondeu que não, contudo houve 2 alunos a partilhar o seu conhecimento sobre o significado da palavra e descreveram-no como “preconceito em relação à idade”, o que está correto. Sendo que mais nenhum aluno pretendeu acrescentar nenhuma informação, adicionou-se que “o idadismo surge quando a idade é usada para categorizar e dividir pessoas de maneira a causar prejuízos, desvantagens e injustiças” (Organização Pan-Americana da Saúde, 2021). Após todos os alunos perceberem em que é que consistia o idadismo, interrogou-se se já o tinham observado ou experienciado e alguns alunos responderam com a questão da infantilização (sobre o qual tinham abordado nas aulas).

Seguiu-se para a apresentação do filme “The Intern”, uma vez que foi possível perceber que muitos poucos alunos tinham conhecimento do mesmo. Prosseguiu-se para a visualização do *trailer* do filme e, assim que este termina, é questionado aos alunos quais são os idadismos presentes no *trailer*. Neste momento, houve respostas como, por exemplo, “a Jules ser subestimada por ser CEO de uma empresa por ser muito nova e mulher” e “a Jules primeiro julgou Ben pela idade e depois acabaram grandes amigos”. Houve também o contributo de um aluno que se tornou particularmente interessante, pois referiu a parte do *trailer* em que aparece Ben a receber uma massagem da massagista da empresa, uma senhora que aparentava ser da sua faixa etária, e os seus novos colegas de trabalho mais jovens fizeram questão de fazer desse momento algo caricato e perverso. O aluno aproveitou esse trecho do *trailer* para fazer referência à questão da sexualidade nas pessoas idosas, referindo que é algo muito discriminado e até quase que tabu.

Questionou-se que mensagem retiravam do *trailer* do filme e os alunos que participaram chegaram à conclusão pretendida apontando que “os mais novos podem sempre aprender com os mais velhos, assim como os mais velhos também podem aprender com os mais novos”.

No momento a seguir à implementação da ação “Decifrar o Idadismo”, procurou-se criar outro momento de partilha e questionou-se aos alunos se tinham

algum momento relativo a vivências com pessoas idosas (p.e. com avós, vizinhos) que tivesse tido algum significado para eles e que gostassem de partilhar e explicar o porquê daquele momento ter sido tão importante. Não foram muitos os alunos a participar mas houve 1 aluno que partilhou um momento, em particular, com uma pessoa idosa que ocorreu em contexto de visita de estudo. Referiu que esse momento foi muito relevante para si, uma vez que as histórias e partilhas daquela pessoa tiveram um impacto positivo na sua vida, não só pelo valor das partilhas e do que aprendeu mas por ter sentido que aquela pessoa confiou em si para as partilhar. O aluno valorizou bastante a história de vida da pessoa em questão, referiu identificar-se com a mesma e ainda que gostaria de ter conhecido aquela pessoa noutras circunstâncias. Terminou afirmando que nunca se iria esquecer daquela pessoa apesar de saber que provavelmente nunca mais a iria ver.

No geral, considera-se que a ação “Decifrar o Idadismo”, assim como todos os outros momentos de aprendizagem e/ou de partilha relacionados com o tema do idadismo, foram bem conseguidos e os objetivos da atividade foram alcançados. De tal forma que, em conversas informais, o técnico do Núcleo da EAPN afirmou que uma das professoras dos alunos que participaram nesta atividade lhe contou que os mesmos alunos tiveram outra ação na qual a dinamizadora abordou o tema e os alunos prontamente, e bastante entusiasmados, fizeram questão de mostrar que sabiam identificar que se tratava de comportamentos idadistas.

Anexo AE – Análise de Conteúdo das Respostas da Questão n.º 1 da Avaliação

Diagnóstica: Atividade “Decifrar o Idadismo” (10.º ano)

Categorias de análise	Unidade de Registo	Total de respostas
Desconhecimento do significado de idadismo	“Não sei/ não sei o que é idadismo/ não entendo nada”	5
Noção do significado de idadismo	“O preconceito relacionado à idade” “Preconceito pela sua idade que a sociedade tem hoje em dia” “Preconceito pela idade de uma pessoa” “Preconceito em relação à idade das outras pessoas”	4
Noção errada sobre o significado de idadismo	“Que a idade não importa, porque há várias pessoas que ganham maturidade mais cedo do que outras” “Idadismo é sobre idosos pobres que pedem dinheiro”	2
Noção incompleta sobre o significado de idadismo	“Algum tipo de preconceito com idosos” “É um preconceito com os idosos”	2

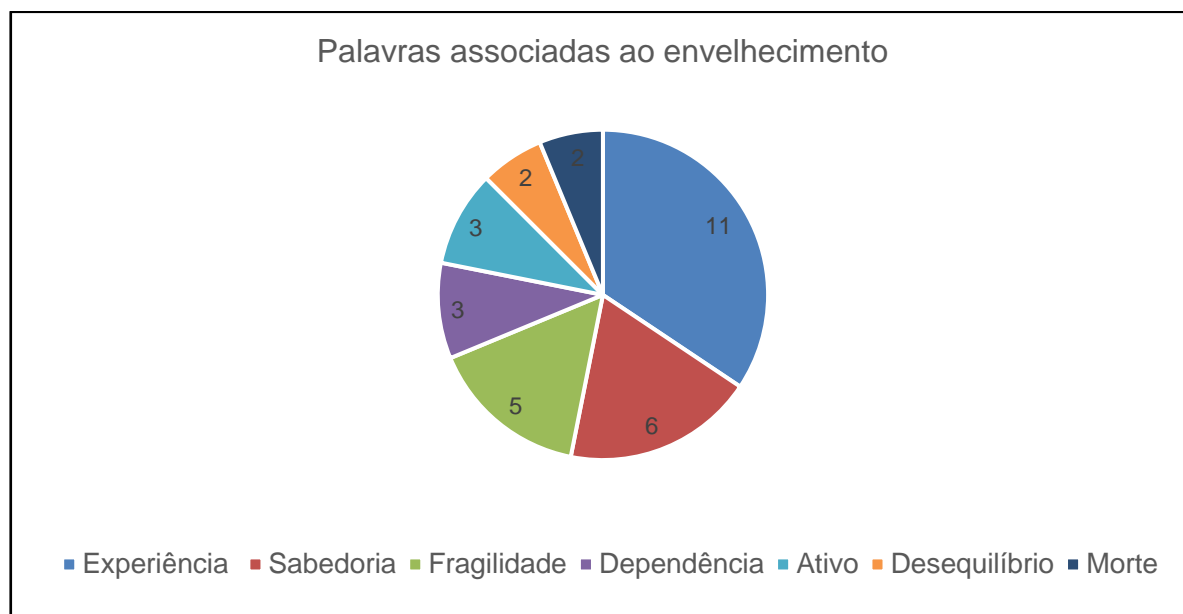
Anexo AF – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 1 do Questionário

de Avaliação Final: Atividade “Decifrar o Idadismo” (10.º ano)

Categorias de análise	Unidade de Registo	Total de respostas
Aprendeu que o idadismo ocorre em diferentes faixas etárias	“O idadismo acontece em todas as idades, tanto de pessoas mais velhas para pessoas mais novas como o contrário” “Que não era só preconceito da parte dos mais novos para os mais velhos, mas sim de qualquer idade” “Aprendi que o idadismo não se trata apenas de pessoas mais velhas e sim de pessoas de todas as idades”	8

	<p>“O idadismo é o preconceito de idade, desde os mais velhos até aos mais novos” (n=3)</p> <p>“O idadismo é o preconceito sobre idades quer sejam novos ou idosos”</p> <p>“Que o idadismo apesar de acontecer mais vezes com pessoas idosas também acontece com os jovens”</p>	
<p>Aprendeu que o idadismo é o preconceito em relação à idade</p>	<p>“O que eu aprendi acerca do idadismo é que devemos parar de ser preconceituosos com a idade das pessoas, porque a idade não importa nada e independente de tudo devemos respeitar as pessoas como elas querem e não pela sua idade”</p> <p>“O que aprendi acerca do idadismo é que as pessoas acabam por terem sempre preconceitos com a idade das outras pessoas”.</p>	2
<p>Aprendeu a não ter comportamentos idadistas</p>	<p>“O que aprendi foi: nunca dar outros nomes aos idosos”</p> <p>“Aprendi que chamar alguém por senhor/a sem saber como a pessoa quer ser tratada pode ser um incómodo”</p>	2
<p>Reteve informação sobre outros momentos da atividade que não estavam associados diretamente ao idadismo</p>	<p>“Eu tinha entendido porque tem que ouvir bem, ajudar as pessoas e etc”</p>	1

Anexo AG – Análise Quantitativa das Respostas da Questão n.º 5 da Avaliação Diagnóstica: Atividade “Decifrar o Idadismo” (10.º ano)



Anexo AH – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 5 da Avaliação Final (Aspetos Positivos): Atividade “Decifrar o Idadismo” (10.º ano)

Categorias de Análise	Unidade de Registo (Aspetos Positivos)	Total de Respostas
Aprendizagem com a ação	“Novos conhecimentos” “Fiquei com mais conhecimento” “Tive mais conhecimento” “Novas aprendizagens” “Aprender o que é idadismo” “Aprendi o que era idadismo” “Fiquei a saber o que é o idadismo” “Conhecimentos sobre como agir” “Sensibilização sobre o tema”	9
Dinamização da ação	“Boa apresentação” “Gostei do trailer do filme” “Reflexão final”	3
Comunicação durante a ação	“Explicaram tudo muito explicito” “Falar bem”	2

Anexo AI – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 7 da Avaliação**Final: Atividade “Decifrar o Idadismo” (10.º ano)**

Categorias de Análise	Unidade de Registo	Total de Respostas
Sem sugestões	“Não” “Não pretendo acrescentar nenhuma sugestão” “Não tenho nada a acrescentar, acho que fizeram tudo bem” (Não respondeu) (n=6)	9
Importância do tema	“Deviam de dar apresentações deste tipo, porque há muitas pessoas que não sabem exatamente o que é o idadismo, com isto devemos aprender a respeitar e saber como as pessoas querem ser tratadas”	1
Ideia de atividade	“Fazer um jogo de acontecimentos (por exemplo: uma pessoa está a tirar uma carta com uma pergunta e o outro responde, se acertar acrescenta um ponto, e se não acertar passa a outro)”	1
Respostas descontextualizadas	“Cuidar os idosos muito bem. Cuidar dos pacientes e escutar muita atenção para não se esquecer” “Tratar os mais novos como os mais velhos”	2

Anexo AJ – Momentos Adicionais da Atividade “Decifrar o Idadismo” (10.º Ano)

Além da ação propriamente dita também existiram outros momentos que proporcionaram a aprendizagem ou o alargamento de conhecimento sobre o idadismo, assim como a partilha de vivências/experiências relacionadas com o tema.

Assim, antes da ação “Decifrar o Idadismo” e após o preenchimento da ficha de avaliação diagnóstica, foi questionado aos alunos se sabiam o que era idadismo, ao que grande parte respondeu que não, contudo houve 2 alunos a partilhar o seu conhecimento sobre o significado da palavra e descreveram-no como “preconceito em relação à idade”, o que está correto. Sendo que mais nenhum aluno pretendeu acrescentar nenhuma informação, adicionou-se que “o idadismo surge quando a idade é usada para categorizar e dividir pessoas de maneira a causar prejuízos, desvantagens e injustiças” (Organização Pan-Americana da Saúde, 2021).

Após todos os alunos perceberem em que é que consistia o idadismo, interrogou-se se já o tinham observado ou experienciado e alguns alunos quiseram partilhar algumas experiências próprias de quando sentiram que sofreram de idadismo. A aluna que quis ser a primeira, partilhou algo bastante pessoal, razão pela qual se prefere não explicitar. Outra aluna partilhou que sofre constantemente de idadismo por parte de pessoas mais velhas (adultos), uma vez que tem 17 anos e se encontra no 10.º ano de escolaridade. Em conversa, foi possível perceber o quanto esse preconceito afeta a aluna e que a mesma não se consegue defender nessas situações, apenas ouve sem contestar, guardando para si a emoção de tristeza. A última pessoa a participar era uma pessoa mais velha que se encontrava na sala a apoiar um dos alunos com necessidades especiais educativas, ou seja, não era aluna. Partilhou que, estando agora na idade adulta, lhe incomoda bastante o facto de as outras pessoas automaticamente se dirigirem a si denominando-a de “senhora” ou a tratar por “você”. Este caso, em particular, causou um grande debate na turma, no qual uns concordavam com esse tipo de tratamento justificando com a questão do respeito e outros percebiam o lado da pessoa que partilhou a sua experiência. Este debate permitiu tocar noutros assuntos importantes como a importância da comunicação na interação interpessoal. A solução sugerida foi: sempre que não tivermos uma relação de afinidade com alguém, mais novo ou mais velho, dever-se-á perguntar à pessoa como gosta de ser tratada (nome, alcunha, etc). Também se sugeriu, para os casos em que não seja possível questionar o tratamento que prefere, utilizar o “você” mas sem o mencionar, por exemplo, “Desculpe, pode ajudar-me?”.

Seguiu-se para a apresentação do filme “The Intern”, uma vez que foi possível

perceber que apenas 1 aluno tinha conhecimento do mesmo. Prossegue-se para a visualização do *trailer* do filme e, assim que este termina, é questionado aos alunos quais são os idadismos presentes no *trailer*. Neste momento, houve respostas como, por exemplo, “primeiro Jules julgou o Ben pela idade e depois tornaram-se grandes amigos” ao que se complementou que a sua relação intergeracional proporcionou a ambos benefícios mútuos, explicando alguns. Houve 1 aluno que referiu a parte do *trailer* em que aparece Ben a receber uma massagem da massagista da empresa (uma senhora que aparentava ser da sua faixa etária) e os seus novos colegas de trabalho mais jovens fizeram questão de fazer desse momento algo caricato e perverso. O aluno em questão não estava a conseguir explicar bem o seu ponto de vista e, nesse sentido, auxiliou-se o mesmo referindo a questão da sexualidade nas pessoas idosas, como algo muito discriminado. Sendo que nenhum aluno tinha referido um idadismo por parte de alguém mais velho para com alguém mais novo, acrescentou-se o exemplo de que Jules foi subestimada por ser CEO de uma empresa por ser muito nova e mulher.

No momento a seguir à implementação da ação “Decifrar o Idadismo”, sendo que não houve tempo para criar momento de partilha com os alunos acerca de momentos relativos a vivências com pessoas idosas (p.e. com avós, vizinhos) que tivesse tido algum significado para eles, prosseguiu-se para a entrega das fichas de avaliação final.

No geral, considera-se que a ação “Decifrar o Idadismo”, assim como todos os outros momentos de aprendizagem e/ou de partilha relacionados com o tema do idadismo, foram bem conseguidos e os objetivos da atividade foram alcançados. Considera-se ainda que os debates gerados entre os alunos foram bastante enriquecedores e tornaram a atividade muito mais produtiva.

Por fim, foi muito gratificante ouvir testemunhos positivos de alguns alunos que fizeram questão de dar a sua opinião oralmente sobre a atividade, assim como agradecer pela mesma, e afirmar que este tipo de atividades devia acontecer com mais frequência, uma vez que são tão importantes.

Anexo AK – Ficha de Avaliação Inicial: Atividade “Estereótipos Por Uma Linha”

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Parte I – Caracterização dos participantes

Idade: ____ anos **Género:** Feminino Masculino Outro Prefiro não responder

Ano escolar em que te encontras: ____ ano

Parte II – Estereótipos

Pergunta 1: Que tipos de estereótipos conheces? Se não conheceres nenhum, não te preocupes, escreve “Não sei”.

*As seguintes afirmações podem conter estereótipos ou não. Assinala com um “X” o quadrado correspondente à tua resposta, sendo que “Sim” corresponde à presença de estereótipo e “Não” diz respeito à ausência de estereótipo. **Por favor, assinala com uma caneta.***

Afirmação 1: No final do ano, Filipa decide marcar um jantar a fim de comemorar a sua subida de cargo convidando todos os seus colegas da empresa. No entanto, Marília, de religião muçulmana, foi a única a não ser convidada. Sim Não

Afirmação 2: No final de uma festa de finalistas, organizada pelos alunos e alunas da associação de estudantes, foram repartidas diversas tarefas, nomeadamente, limpeza das casas de banho, apanhar o lixo, arrumar mesas e cadeiras, retirar a decoração, entre outras. Todas as tarefas foram delegadas aleatoriamente e equitativamente. Sim Não

Afirmação 3: Na sala de espera do Centro de Saúde encontravam-se várias pessoas, incluindo António. Entretanto chega Dulce, uma pessoa da comunidade cigana, e senta-se ao lado de António. Este, desconfortável, levanta-se e muda de lugar. Sim Não

Afirmação 4: Na mercearia do João entram dois clientes. Um muito bem vestido e outro que, pela sua aparência (tatuagens, *piercings* e calças largas), fez o João ficar desconfiado e não tirar os olhos de cima dele. Sim Não

Afirmação 5: Num desfile de moda, no interior de Portugal, participaram várias concorrentes com diferentes alturas e pesos. Sim Não

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo AL – Questionário de Avaliação Final: Atividade “Estereótipos Por Uma Linha”

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL

O presente questionário de avaliação final tem como objetivo obter uma noção dos conhecimentos obtidos com a implementação da ação sobre o idadismo, assim como a qualidade da mesma. Para tal, responde às questões de acordo com o que é solicitado, por favor.

Parte I - Estereótipos

1. Tendo em conta a ação dinamizada, que tipos de estereótipos conheces? **Indica, por favor.**

2. As seguintes afirmações representam estereótipos. Tendo em conta aquilo que aprendeste com a ação dinamizada, **indica, à frente de cada uma das afirmações, o respetivo estereótipo presente.**

Afirmação 1: No final do ano, Filipa decide marcar um jantar a fim de comemorar a sua subida de cargo convidando todos os seus colegas da empresa. No entanto, Marília, de religião muçulmana, foi a única a não ser convidada. _____

Afirmação 2: No final de uma festa de finalistas, organizada pelos alunos e alunas da associação de estudantes, foram repartidas diversas tarefas, nomeadamente, limpeza das casas de banho, apanhar o lixo, arrumar mesas e cadeiras, retirar a decoração, entre outras. As tarefas de limpeza foram de imediato delegadas às raparigas _____

Afirmação 3: Na sala de espera do Centro de Saúde encontravam-se várias pessoas, incluindo António. Entretanto chega Dulce, uma pessoa da comunidade cigana, e senta-se ao lado de António. Este, desconfortável, levanta-se e muda de lugar. _____

Afirmação 4: Na mercearia do João entram dois clientes. Um muito bem vestido e outro que, pela sua aparência (tatuagens, *piercings* e calças largas), fez o João ficar desconfiado e não tirar os olhos de cima dele. _____

Afirmação 5: Num desfile de moda, no interior de Portugal, inscreveram-se várias pessoas. Sara foi automaticamente excluída devido ao seu peso. _____

Parte II – Qualidade da Ação

1. Refere os aspetos positivos e negativos relativamente à realização desta ação.

Aspetos Positivos	Aspetos Negativos

2. Como avalias a dinamização da ação? Assinala com um “X” o quadrado correspondente à tua resposta.

Muito Má	Má	Razoável	Boa	Muito Boa

3. Pretendes acrescentar alguma sugestão (por exemplo: qualidade da atividade, aspetos a melhorar, características dos temas, entre outros)? **Se sim, por favor, indica.**

Obrigada pelo teu contributo!

Anexo AM – Análise de Conteúdo das Respostas da Questão n.º 1 da Avaliação Diagnóstica: Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (1ª Turma)

Categorias de análise	Unidade de Registo	Total de respostas
Desconhecimento dos tipos de estereótipos existentes	“Não sei”	19
Noção de tipos de estereótipos existentes	“Estereótipos com etnia, religião, aspeto físico e com condições de vida”	1
Noção sobre 1 dos tipos de estereótipos existentes	“Os estereótipos podem ser devidos à etnia, raça, religião” “Um dos estereótipos que eu conheço é quando uma pessoa começa a olhar de lado para a outra só por esta ser de cor de pele diferente, por exemplo” “O estereótipo entre mulheres e homens, que mulheres usam vestidos e brincam com bonecas e homens não choram”	3
Conhecimento de outro tipo de discriminação (preconceitos)	“Xenofobia/racismo/preconceito/homofobia”	5

Anexo AN – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 1 do Questionário de Avaliação Final: Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (1ª Turma)

Categorias de análise	Unidade de Registo	Total de respostas
Soube referir todos os tipos de estereótipos existentes	“Beleza, socioeconómico, etnia, religião e género” (n=14) “Religião, aparência, etnia, socioeconómico, género” (n=3)	17
Soube referir todos os tipos de estereótipos existentes, mas acrescentou informação errada	“Beleza, socioeconómico, etnia, religião, género, homofobia, racismo, xenofobia”	3

Soube referir tipos de estereótipos existentes, porém de forma incompleta	“Beleza, socioeconómico e etnia” “Socioeconómico, etnia, religião e género” “Beleza, socioeconómico, etnia e religião”	3
Soube referir tipos de estereótipos existentes, porém de forma incompleta e acrescentou informação errada	“Religião, racismo, beleza, socioeconómico, género, xenofobia”	3
Não soube referir nenhum tipo de estereótipo existente	“Não sei”	2

Anexo AO – Análise de Conteúdo das Respostas às Afirmações da Questão n.º 2 da Avaliação Final: Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (1ª Turma)

Categorias de Análise	Unidade de Registo (Aspetos Positivos)	Total de Respostas
Respondeu corretamente à afirmação n.º 1	“Religião” (n=20) “Religioso” (n=5) “Estereótipo religioso” (n=2) “Contra a religião” (n=1)	28
Respondeu corretamente à afirmação n.º 2	“Género” (n=23) “De género” (n=2) “Estereótipo género” (n=2)	27
Respondeu corretamente à afirmação n.º 3	“Etnia” (n=19) “Étnico e cultural” (n=1) “Étnico” (n=2) “De etnia” (n=1) “Estereótipo étnico/etnia” (n=2)	25
Respondeu corretamente à afirmação n.º 4	“Social e económico” (n=6) “Socioeconómico” (n=19) “Estereótipo social” (n=1) “Estereótipo social e económico” (n=1)	27
Respondeu corretamente à afirmação n.º 5	“Beleza” (n=23) “Estereótipo beleza” (n=2) “Aparência/De aparência” (n=3)	28

Anexo AP – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 1, da Parte II, da Avaliação Final (Aspetos Positivos): Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (1ª Turma)

Categorias de Análise	Unidade de Registo (Aspetos Positivos)	Total de Respostas
Aprendizagem com a ação	“Novas aprendizagens” (n=4) “(Maior) aprendizagem” (n=4) “Aprender a respeitar etnias” “Aprendi, fiquei a saber mais, melhorei os meus conhecimentos” “Aprendi novas coisas” “Ficamos a saber mais sobre estereótipos” (n=3) “Aprendi muita(s) coisa(s)” (n=4) “Mais/maior conhecimento” (n=6) “Ficamos a adquirir mais conhecimento”	25
Organização da ação	“Boa organização” (n=2) “Trabalhar em grupo” “Grupos (n=5)”	8
Possibilidade de partilhas	“Cooperação” “Cooperação com os colegas”	2

Anexo AQ – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 3, da parte II, da Avaliação Final: Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (1ª Turma)

Categorias de Análise	Unidade de Registo	Total de Respostas
Sem sugestões	“Não” (n=5) “Não pretendo” (n=1) “Não há nada a acrescentar” (n=1) “Não, está muito bom” (n=1) “Não sei” (n=1) (Não respondeu) (n=17)	26
Sugestões de aspetos a	“(Gostei muito da apresentação) apesar	1

melhorar	que deveria haver partes práticas”	
Satisfação para com a ação	“Gostei da atividade...” (n=2)	2
Sugestões excluídas	“(Gostei da atividade) porém poderiam demorar mais tempo para perder mais aula”	1

Anexo AR – Análise de Conteúdo das Respostas da Questão n.º 1 da Avaliação

Diagnóstica: Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (2ª Turma)

Categorias de análise	Unidade de Registo	Total de respostas
Desconhecimento dos tipos de estereótipos existentes	“Não sei”	13
Noção de alguns tipos de estereótipos existentes	“Estereótipo religioso, estereótipo sobre género, estereótipo sobre raça e estereótipo sexual, entre outros” “Raça, cor de pele, etnia, religião e género” (n=2) “Estereótipos pela religião, cultura, aspeto, sexualidade e etnia” “Estereótipos de religião, sexualidade, sexo, etnia, roupa” (n=2)	6
Conhecimento de outro tipo de discriminação (preconceitos)	“Xenofobia/racismo/homofobia” (n=2)	2
Respostas descontextualizadas	“Estereótipo: racista, lgbtfobico homofóbico, estereótipo «cigano»” “Gostos de países, por exemplo, muitas pessoas quando pensam em egito só pensam nas pirâmides mas o egito é muito mais que só pirâmides”	2
Resposta em branco		1

Anexo AS – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 1 do Questionário de Avaliação Final: Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (2ª Turma)

Categorias de análise	Unidade de Registo	Total de respostas
Soube referir todos os tipos de estereótipos existentes	<p>“Estereótipo socioeconómico, género, étnico e cultural, beleza, religião” (n=13)</p> <p>“De género, socioeconómico, de beleza, religião, cultura e etnia”</p> <p>“Beleza, religioso, género, socioeconómico, étnico”</p>	15
Soube referir todos os tipos de estereótipos existentes, mas acrescentou informação errada	<p>“Estereótipo de aparência, religião, socioeconómico, cultura, género e beleza”</p>	1
Soube referir tipos de estereótipos existentes, porém de forma incompleta e acrescentou informação errada	<p>“Culturais, étnicos, socioeconómicos, beleza, religiosos, sexuais, género, corporais” (n=3)</p> <p>“Cultura, religião, sexualidade, socioeconómicos”</p> <p>“Género, aparência, beleza, religião, etnia, cultura” (n=2)</p> <p>“Religião, vestuário, sexualidade, peso, aparência”</p> <p>“Género, sexualidade, cultura, religião, estado físico e estado financeiro”</p>	8

Anexo AT – Análise de Conteúdo das Respostas às Afirmações da Questão n.º 2 da Avaliação Final: Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (2ª Turma)

Categorias de Análise	Unidade de Registo (Aspetos Positivos)	Total de Respostas
Respondeu corretamente à afirmação n.º 1	“Religião” (n=12) “Religioso” (n=8) “Estereótipo religioso” (n=2)	22
Respondeu corretamente à afirmação n.º 2	“Género” (n=17) “Estereótipo de género” (n=2)	19
Respondeu corretamente à afirmação n.º 3	“Étnico e cultural” (n=9) “Etnia/étnico” (n=6) “Estereótipo cultural/Cultura” (n=7)	22
Respondeu corretamente à afirmação n.º 4	“Estereótipo socioeconómico” (n=2) “Socioeconómico” (n=19)	21
Respondeu corretamente à afirmação n.º 5	“Beleza/De beleza” (n=16) “Estereótipo de beleza” (n=2) “Corporal” (n=3)	21

Anexo AU – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 1, da Parte II, da Avaliação Final (Aspetos Positivos): Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (2ª Turma)

Categorias de Análise	Unidade de Registo (Aspetos Positivos)	Total de Respostas
Aprendizagem com a ação	“Comecei a saber” “Aprendemos mais” “Ficamos a saber mais” “Aprendi mais sobre os diferentes tipos de estereótipos” “Aprendi mais sobre os estereótipos e da maneira que as pessoas são julgadas pela sociedade” “Ficámos a saber/aprendi mais sobre os estereótipos” (n=2)	10

	<p>“Aprendemos que não devemos julgar alguém pela sua aparência, religião, género, etnia, etc”</p> <p>“Dá a conhecer a mais pessoas os estereótipos”</p> <p>“Dá a conhecer aos alunos sobre as pessoas que sofrem com estes estereótipos”</p>	
Dinamização da ação	<p>“Parte dinâmica”</p> <p>“Vídeo”</p>	2
Temática da ação	“O tema”	1
Satisfação para com a ação	“Tudo” (n=2)	2

Anexo AV – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 1, da Parte II, da Avaliação Final (Aspetos Negativos): Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (2ª Turma)

Categorias de Análise	Unidade de Registo (Aspetos Negativos)	Total de Respostas
Informação considerada insuficiente	<p>“Deixaram alguns estereótipos importantes de fora”</p> <p>“Não falaram de estereótipos também importantes como a sexualidade”</p>	2
Sem aspetos negativos	<p>(Alunos não apontaram aspetos negativos)</p> <p>“Nenhum/Não sei”</p>	21
Aspetos negativos excluídos	“Podem se sentir mal”	1

Anexo AW – Análise de Conteúdo das Respostas à Questão n.º 3, da parte II, da Avaliação Final: Atividade “Estereótipos Por Uma Linha” (2ª Turma)

Categorias de Análise	Unidade de Registo	Total de Respostas
Sem sugestões	“Não” (n=4) “Não, obrigada” (n=3) “Não tenho nenhuma sugestão” (n=1) (Não respondeu) (n=14)	22
Sugestões de aspetos a melhorar	“Por mim acho que não é preciso acrescentar nada. Acho apenas que podíamos fazer algo mais além de preencher fichas e ver vídeos”	1
Sugestões excluídas	“Pedro”	1

Anexo AX – Questionário de Avaliação do Guia de Recursos

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO GUIA DE RECURSOS “IGUALDADE E QUALIDADE DE VIDA”

O presente questionário foi elaborado no âmbito do estágio curricular, inserido no 2.º ano do Mestrado Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. O estágio mencionado foi realizado no Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal. O objetivo do questionário é avaliar a pertinência, a utilidade e a adequação do Guia de Recursos de Combate à Pobreza e Exclusão Social - “Igualdade e Qualidade de Vida”, realizado em contexto de estágio. Para tal, apresentam-se, de seguida, perguntas que irão permitir analisar os parâmetros referidos, bem como identificar possíveis áreas de melhoria para futuras edições ou atualizações. Deste modo, solicita-se que responda com a maior sinceridade a cada uma das questões, salvaguardando-se que as informações recolhidas serão meramente para o efeito supramencionado, assim como o anonimato.

Desde já, agradeço a sua atenção e disponibilidade!

Eliana Lemos

Parte I - Caracterização dos Inquiridos

1. Idade: ____ anos

2. Formação Académica: _____

3. Função / Cargo: _____

Parte II – Pertinência e Utilidade do Guia de Recursos

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Nem concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
1. O guia é útil para identificar estratégias e ações para combater a pobreza e a exclusão social.					

Parte III – Acessibilidade, Compreensão e Organização do Guia de Recursos

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Nem concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
1. A informação no guia era clara e compreensível.					
2. O guia indicou claramente as formas para aceder aos recursos mencionados.					
3. Encontrou com facilidade as informações necessárias no guia.					
4. O guia está bem organizado e estruturado.					
5. O guia forneceu informações abrangentes sobre os recursos disponíveis para combater a pobreza e a exclusão social.					
6. O guia ofereceu uma variedade de recursos/soluções para diferentes necessidades e situações.					
7. Relativamente à quantidade de informação e/ou recursos o guia está completo.					
8. Os <i>links</i> para informações adicionais são úteis/práticos.					

Parte IV – Impacto do Guia de Recursos

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Nem concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
1. O guia ajudou a aumentar o seu conhecimento sobre os recursos disponíveis para famílias em situação de pobreza e exclusão social.					
2. O guia teve um impacto positivo na sua compreensão e na tomada de decisões para combater a pobreza e a exclusão social.					
3. Recomendaria o guia de recursos.					

Parte V - Observações

Existe alguma sugestão ou melhoria que gostaria de propor para o guia de recursos? Se sim, por favor, indique nas linhas delineadas para o efeito.

Anexo AY – Respostas ao Questionário de Avaliação (Inquirido 1)

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO GUIA DE RECURSOS “IGUALDADE E QUALIDADE DE VIDA”

O presente questionário foi elaborado no âmbito do estágio curricular, inserido no 2.º ano do Mestrado Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. O estágio mencionado foi realizado no Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal. O objetivo do questionário é avaliar a pertinência, a utilidade e a adequação do Guia de Recursos de Combate à Pobreza e Exclusão Social - “Igualdade e Qualidade de Vida”, realizado em contexto de estágio. Para tal, apresentam-se, de seguida, perguntas que irão permitir analisar os parâmetros referidos, bem como identificar possíveis áreas de melhoria para futuras edições ou atualizações. Deste modo, solicita-se que responda com a maior sinceridade a cada uma das questões, salvaguardando-se que as informações recolhidas serão meramente para o efeito supramencionado, assim como o anonimato.

Desde já, agradeço a sua atenção e disponibilidade!

Eliana Lemos

Parte I - Caracterização dos Inquiridos

- 1. Idade:** 39 anos
- 2. Formação Académica:** Licenciatura em Ed. Social
- 3. Função / Cargo:** TS Ed. Social

Parte II – Pertinência e Utilidade do Guia de Recursos

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Nem concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
2. O guia é útil para identificar estratégias e ações para combater a pobreza e a exclusão social.			x		

Parte III – Acessibilidade, Compreensão e Organização do Guia de Recursos

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Nem concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
1. A informação no guia era clara e compreensível.				x	
2. O guia indicou claramente as formas para aceder aos recursos mencionados.			x		
3. Encontrou com facilidade as informações necessárias no guia.				x	
4. O guia está bem organizado e estruturado.			x		
5. O guia forneceu informações abrangentes sobre os recursos disponíveis para combater a pobreza e a exclusão social.			x		
6. O guia ofereceu uma variedade de recursos/soluções para diferentes necessidades e situações.				x	
7. Relativamente à quantidade de informação e/ou recursos o guia está completo.		x			
8. Os <i>links</i> para informações adicionais são úteis/práticos.					x

Parte IV – Impacto do Guia de Recursos

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Nem concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
1. O guia ajudou a aumentar o seu conhecimento sobre os recursos disponíveis para famílias em situação de pobreza e exclusão social.				x	
2. O guia teve um impacto positivo na sua compreensão e na tomada de decisões para combater a pobreza e a exclusão social.			x		
3. Recomendaria o guia de recursos.			x		

Parte V - Observações

Existe alguma sugestão ou melhoria que gostaria de propor para o guia de recursos? Se sim, por favor, indique nas linhas delineadas para o efeito.

- Apoios sociais:

Discriminava mais apoios (porque existem muitos mais) e resumia ao máximo a que se destinam. Está, na minha opinião, demasiado exaustivo. Remetia sempre mais informações para link da SS.

Referir a PSI, Subsídio Social de Desemprego, Complemento por Dependência... etc, etc.

-Alimentação:

Os apoios para a alimentação, penso que de uma forma geral, mas em especial o POAPMC, têm de ter encaminhamento técnico. O utente não pode por sua livre iniciativa aceder ao programa. É preciso um diagnóstico social e cumprir critérios específicos.

É importante referir essa componente.

- Recursos para educação especial a seguir ao capítulo da educação. Penso que fica desenquadrado na parte final.

- Saúde :

Podia ser importante referir as respostas nas áreas da toxicod dependência, alcoolismo, tabagismo e saúde mental.

De uma forma geral, penso que o guia cumprirá melhor o seu propósito se for um pouco mais sucinto a nível descritivo das respostas.

Anexo AZ – Respostas ao Questionário de Avaliação (Inquirido 2)

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO GUIA DE RECURSOS “IGUALDADE E QUALIDADE DE VIDA”

O presente questionário foi elaborado no âmbito do estágio curricular, inserido no 2.º ano do Mestrado Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. O estágio mencionado foi realizado no Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal. O objetivo do questionário é avaliar a pertinência, a utilidade e a adequação do Guia de Recursos de Combate à Pobreza e Exclusão Social - “Igualdade e Qualidade de Vida”, realizado em contexto de estágio. Para tal, apresentam-se, de seguida, perguntas que irão permitir analisar os parâmetros referidos, bem como identificar possíveis áreas de melhoria para futuras edições ou atualizações. Deste modo, solicita-se que responda com a maior sinceridade a cada uma das questões, salvaguardando-se que as informações recolhidas serão meramente para o efeito supramencionado, assim como o anonimato.

Desde já, agradeço a sua atenção e disponibilidade!

Eliana Lemos

Parte I - Caracterização dos Inquiridos

1. Idade: 47 anos

2. Formação Académica: Mestrado _____

3. Função / Cargo: Psicóloga _____

Parte II – Pertinência e Utilidade do Guia de Recursos

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Nem concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
2. O guia é útil para identificar estratégias e ações para combater a pobreza e a exclusão social.				x	

Parte III – Acessibilidade, Compreensão e Organização do Guia de Recursos

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Nem concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
1. A informação no guia era clara e compreensível.				x	
2. O guia indicou claramente as formas para aceder aos recursos mencionados.				x	
3. Encontrou com facilidade as informações necessárias no guia.				x	
4. O guia está bem organizado e estruturado.				x	
5. O guia forneceu informações abrangentes sobre os recursos disponíveis para combater a pobreza e a exclusão social.				x	
6. O guia ofereceu uma variedade de recursos/soluções para diferentes necessidades e situações.				x	
7. Relativamente à quantidade de informação e/ou recursos o guia está completo.				x	
8. Os <i>links</i> para informações adicionais são úteis/práticos.				x	

Parte IV – Impacto do Guia de Recursos

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Nem concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
1. O guia ajudou a aumentar o seu conhecimento sobre os recursos disponíveis para famílias em situação de pobreza e exclusão social.			x		
2. O guia teve um impacto positivo na sua compreensão e na tomada de decisões para combater a pobreza e a exclusão social.			x		
3. Recomendaria o guia de recursos.					x

Parte V - Observações

Existe alguma sugestão ou melhoria que gostaria de propor para o guia de recursos? Se sim, por favor, indique nas linhas delineadas para o efeito.

- O valor do IAS foi atualizado pelo que o valor do RSI também sofreu alterações, deve ser retificado.

- No caso da habitação, os beneficiários da medida RSI, também podem receber apoios pontuais para rendas,

- Voluntariado: penso que o hospital são Teotónio ainda tem bolsa de voluntários, bem como a Cáritas Diocesana de Viseu.

Anexo BA – Respostas ao Questionário de Avaliação (Inquirido 3)

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO GUIA DE RECURSOS “IGUALDADE E QUALIDADE DE VIDA”

O presente questionário foi elaborado no âmbito do estágio curricular, inserido no 2.º ano do Mestrado Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. O estágio mencionado foi realizado no Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal. O objetivo do questionário é avaliar a pertinência, a utilidade e a adequação do Guia de Recursos de Combate à Pobreza e Exclusão Social - “Igualdade e Qualidade de Vida”, realizado em contexto de estágio. Para tal, apresentam-se, de seguida, perguntas que irão permitir analisar os parâmetros referidos, bem como identificar possíveis áreas de melhoria para futuras edições ou atualizações. Deste modo, solicita-se que responda com a maior sinceridade a cada uma das questões, salvaguardando-se que as informações recolhidas serão meramente para o efeito supramencionado, assim como o anonimato.

Desde já, agradeço a sua atenção e disponibilidade!

Eliana Lemos

Parte I - Caracterização dos Inquiridos

- 1. Idade:** 47 anos
- 2. Formação Académica:** Licenciatura Serviço Social; Especialização em Intervenção Sistémica e Familiar; Pós-graduação Gestão de Recursos Humanos
- 3. Função / Cargo:** Assistente Social

Parte II – Pertinência e Utilidade do Guia de Recursos

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Nem concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
2. O guia é útil para identificar estratégias e ações para combater a pobreza e a exclusão social.					X

Parte III – Acessibilidade, Compreensão e Organização do Guia de Recursos

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Nem concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
1. A informação no guia era clara e compreensível.				X	
2. O guia indicou claramente as formas para aceder aos recursos mencionados.				X	
3. Encontrou com facilidade as informações necessárias no guia.					X
4. O guia está bem organizado e estruturado.					X
5. O guia forneceu informações abrangentes sobre os recursos disponíveis para combater a pobreza e a exclusão social.					X
6. O guia ofereceu uma variedade de recursos/soluções para diferentes necessidades e situações.					X
7. Relativamente à quantidade de informação e/ou recursos o guia está completo.				X	
8. Os <i>links</i> para informações adicionais são úteis/práticos.					X

Parte IV – Impacto do Guia de Recursos

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Nem concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
1. O guia ajudou a aumentar o seu conhecimento sobre os recursos disponíveis para famílias em situação de pobreza e exclusão social.				X	
2. O guia teve um impacto positivo na sua compreensão e na tomada de decisões para combater a pobreza e a exclusão social.				X	
3. Recomendaria o guia de recursos.					X

Parte V - Observações

Existe alguma sugestão ou melhoria que gostaria de propor para o guia de recursos? Se sim, por favor, indique nas linhas delineadas para o efeito.

Dada a pertinência do presente guia de recursos para a prática de intervenção de imensos profissionais da área social, sugiro que o mesmo possa ser ajustado para um formato de procura facilitadora, através da contemplação de um campo de pesquisa livre onde se possa escrever os termos que se pretendem procurar e desta forma se tornar numa resposta mais rápida de consulta.

Falta um recurso pertinente na área da saúde Produtos de Apoio para Pessoas com deficiência ou incapacidade. Este apoio pode ser dado através da Segurança Social, Hospitais e Emprego.

Os produtos de apoio são uma excelente resposta a necessidades e dependem da condição de saúde (grau de incapacidade) exclusivamente.

Anexo BB – Respostas ao Questionário de Avaliação (Inquirido 4)

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO GUIA DE RECURSOS “IGUALDADE E QUALIDADE DE VIDA”

O presente questionário foi elaborado no âmbito do estágio curricular, inserido no 2.º ano do Mestrado Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. O estágio mencionado foi realizado no Núcleo Distrital de Viseu da EAPN Portugal. O objetivo do questionário é avaliar a pertinência, a utilidade e a adequação do Guia de Recursos de Combate à Pobreza e Exclusão Social - “Igualdade e Qualidade de Vida”, realizado em contexto de estágio. Para tal, apresentam-se, de seguida, perguntas que irão permitir analisar os parâmetros referidos, bem como identificar possíveis áreas de melhoria para futuras edições ou atualizações. Deste modo, solicita-se que responda com a maior sinceridade a cada uma das questões, salvaguardando-se que as informações recolhidas serão meramente para o efeito supramencionado, assim como o anonimato.

Desde já, agradeço a sua atenção e disponibilidade!

Eliana Lemos

Parte I - Caracterização dos Inquiridos

- Idade:** 41 anos
- Formação Académica:** Licenciatura em Serviço Social e Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco
- Função / Cargo:** Assistente Social

Parte II – Pertinência e Utilidade do Guia de Recursos

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Nem concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
2. O guia é útil para identificar estratégias e ações para combater a pobreza e a exclusão social.					X

Parte III – Acessibilidade, Compreensão e Organização do Guia de Recursos

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Nem concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
1. A informação no guia era clara e compreensível.				X	
2. O guia indicou claramente as formas para aceder aos recursos mencionados.					X
3. Encontrou com facilidade as informações necessárias no guia.					X
4. O guia está bem organizado e estruturado.					X
5. O guia forneceu informações abrangentes sobre os recursos disponíveis para combater a pobreza e a exclusão social.					X
6. O guia ofereceu uma variedade de recursos/soluções para diferentes necessidades e situações.					X
7. Relativamente à quantidade de informação e/ou recursos o guia está completo.					X
8. Os <i>links</i> para informações adicionais são úteis/práticos.					X

Parte IV – Impacto do Guia de Recursos

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Nem concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
1. O guia ajudou a aumentar o seu conhecimento sobre os recursos disponíveis para famílias em situação de pobreza e exclusão social.					X
2. O guia teve um impacto positivo na sua compreensão e na tomada de decisões para combater a pobreza e a exclusão social.					X
3. Recomendaria o guia de recursos.					X

Parte V - Observações

Existe alguma sugestão ou melhoria que gostaria de propor para o guia de recursos? Se sim, por favor, indique nas linhas delineadas para o efeito.

Considero que o guia de recursos está muito interessante, contudo, poderia estar com uma linguagem mais acessível a toda a população, facilitando a compreensão do guia, não só por parte dos técnicos, como também por parte dos beneficiários.

Anexo BC – Análise dos Resultados do Questionário de Avaliação

Parte I - Caracterização dos Inquiridos	
Idade	39; 41; 47; 47
Formação Académica	<p>“Licenciatura em Ed. Social”</p> <p>“Mestrado”</p> <p>“Licenciatura Serviço Social; Especialização em Intervenção Sistémica e Familiar; Pós-graduação Gestão de Recursos Humanos”</p> <p>“Licenciatura em Serviço Social e Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco”</p>
Função/Cargo	<p>“TS Ed. Social”</p> <p>“Psicóloga”</p> <p>“Assistente Social”</p> <p>“Assistente Social”</p>

Parte II – Pertinência e Utilidade do Guia de Recursos					
	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Nem concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
1. O guia é útil para identificar estratégias e ações para combater a pobreza e a exclusão social.			1	1	2

Parte III – Acessibilidade, Compreensão e Organização do Guia de Recursos					
	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Nem concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
1. A informação no guia era clara e compreensível.				4	
2. O guia indicou claramente as formas para aceder aos recursos mencionados.			1	2	1
3. Encontrou com facilidade as informações necessárias no guia.				2	2
4. O guia está bem organizado e estruturado.			1	1	2
5. O guia forneceu informações abrangentes sobre os recursos disponíveis para combater a pobreza e a exclusão social.			1	1	2
6. O guia ofereceu uma variedade de recursos/soluções para diferentes necessidades e situações.				2	2
7. Relativamente à quantidade de informação e/ou recursos o guia está completo.		1		2	1
8. Os <i>links</i> para informações adicionais são úteis/práticos.				1	3

Parte IV – Impacto do Guia de Recursos					
	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Nem concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
1. O guia ajudou a aumentar o seu conhecimento sobre os recursos disponíveis para famílias em situação de pobreza e exclusão social.			1	2	1
2. O guia teve um impacto positivo na sua compreensão e na tomada de decisões para combater a pobreza e a exclusão social.			2	1	1
3. Recomendaria o guia de recursos.			1		3

Parte V - Observações	
Quantidade de informação	<p>“Discriminava mais apoios (porque existem muitos mais) e resumia ao máximo a que se destinam. Está, na minha opinião, demasiado exaustivo. Remetia sempre mais informações para link da SS.</p> <p>Referir a PSI, Subsídio Social de Desemprego, Complemento por Dependência... etc, etc.”</p> <p>“Podia ser importante referir as respostas nas áreas da toxicod dependência, alcoolismo, tabagismo e saúde mental.”</p>

	<p>“No caso da habitação, os beneficiários da medida RSI, também podem receber apoios pontuais para rendas”</p> <p>“Falta um recurso pertinente na área da saúde Produtos de Apoio para Pessoas com deficiência ou incapacidade. Este apoio pode ser dado através da Segurança Social, Hospitais e Emprego. Os produtos de apoio são uma excelente resposta a necessidades e dependem da condição de saúde (grau de incapacidade) exclusivamente.”</p>
Estrutura e organização	“Recursos para educação especial a seguir ao capítulo da educação. Penso que fica desenquadrado na parte final.”
Compreensão e acessibilidade	<p>“De uma forma geral, penso que o guia cumprirá melhor o seu propósito se for um pouco mais sucinto a nível descritivo das respostas.”</p> <p>“Considero que o guia de recursos está muito interessante, contudo, poderia estar com uma linguagem mais acessível a toda a população, facilitando a compreensão do guia, não só por parte dos técnicos, como também por parte dos beneficiários.”</p>
Informações adicionais	“Os apoios para a alimentação, penso que de uma forma geral, mas em especial o POAPMC, têm de ter encaminhamento técnico. O utente não pode por sua livre iniciativa aceder ao programa. É preciso um diagnóstico social e cumprir critérios específicos. É importante referir essa componente”
Respostas Excluídas	“O valor do IAS foi atualizado pelo que o

	<p>valor do RSI também sofreu alterações, deve ser retificado.”</p> <p>“Voluntariado: penso que o hospital são Teotónio ainda tem bolsa de voluntários, bem como a Cáritas Diocesana de Viseu.”</p> <p>“Dada a pertinência do presente guia de recursos para a prática de intervenção de imensos profissionais da área social, sugiro que o mesmo possa ser ajustado para um formato de procura facilitadora, através da contemplação de um campo de pesquisa livre onde se possa escrever os termos que se pretendem procurar e desta forma se tornar numa resposta mais rápida de consulta.”</p>
<p>Observações: Relativamente às respostas excluídas, a primeira transcrita indica a falta de atenção por parte do inquirido na leitura do Guia de Recursos, uma vez que no apoio em específico encontra-se referido, em nota de rodapé, que o mesmo pode sofrer alterações pelo que se solicita que as pessoas acedam ao <i>link</i> disponível a fim de se manterem a par do valor em vigor; a segunda transcrição sugere um apoio, porém específico da cidade de Viseu, algo que não vai com o objetivo do Guia de Recursos, uma vez que este pretende apresentar recursos/apoios disponíveis a nível nacional e não focar somente num distrito; a última transcrição aponta algo que, de facto, já existe e que é possível recorrer, uma vez que vários leitores de documentos, em formato <i>pdf</i>, apresentam essa funcionalidade (por exemplo, ao abrir um documento <i>pdf</i> com a <i>Microsoft Edge</i>, é possível verificar o símbolo de uma lupa, através do qual se pode escrever a palavra/frase que se pretende encontrar e, de seguida, o leitor é transportado para todos os pontos do documento onde está constatada).</p>	