



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Ângela Soraia Andrade Silva

**PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM
ACOLHIMENTO RESIDENCIAL: A IMPORTÂNCIA DE UMA
RELAÇÃO REPARADORA**

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e
Dinâmicas Locais**

Volume 1

Outubro de 2021



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Ângela Soraia Andrade Silva

**PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM
ACOLHIMENTO RESIDENCIAL: A IMPORTÂNCIA DE UMA
RELAÇÃO REPARADORA**

Volume 1

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e
Dinâmicas Locais orientado pela Professora Doutora Maria Filomena Ribeiro da
Fonseca Gaspar e apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra**

Outubro de 2021

Ajuda-me a crescer, mas deixa-me ser eu mesmo.

Maria Montessori

AGRADECIMENTOS

Há cinco anos atrás iniciei o meu percurso académico. O trabalho que apresento, retrata o fim de uma longa jornada, repleta de desafios e momentos únicos que me fizeram crescer tanto a nível pessoal como profissional. Nem sempre acreditei, mas felizmente tive pessoas ao meu lado, que acreditaram por mim e me mostraram que era seguro acreditar e ter esperança que tudo ia acabar por correr bem.

Professora Filomena e Dra. Joana, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, agradeço do fundo do coração por todo o apoio, por todas as palavras de carinho, conforto e coragem. Agradeço pelos ensinamentos e conselhos que me deram ao longo desta caminhada. São sem dúvida duas profissionais que admiro imenso e que fizeram de mim uma melhor pessoa e uma melhor profissional. Irei para sempre guardar a energia positiva que me transmitiram.

À Dra. Sofia, do Centro de Acolhimento Temporário Infantil de Pombal, agradeço por ter aceitado a realização do meu estágio curricular no centro de acolhimento, pelos conselhos e por se ter mostrado sempre disponível em ajudar-me no que eu precisasse. Ao Dr. Paulo, também do Centro de Acolhimento, agradeço imenso por me ter integrado tão bem na equipa, por tudo o que me ensinou durante este último ano e por ter confiado sempre em mim e nas minhas competências. Obrigada pelas oportunidades que me deu e por me ter ajudado a evoluir enquanto profissional. Às colaboradoras da equipa educativa, quero agradecer por me fazerem sentir bem na equipa, por confiarem em mim e por me terem ensinado tantas coisas, não só no que diz respeito ao centro de acolhimento, mas à vida em si.

Um especial e carinhoso obrigada às “minhas” quinze crianças. Cada uma marcou-me à sua maneira e vou guardá-las para sempre no meu coração. Espero que tenham aprendido comigo tal como eu aprendi com elas. São a prova de que temos de acreditar e ter esperança num futuro melhor.

Um obrigada àquele ser humano pequenino que foi a minha maior fonte de energia durante todos os dias.

Agradeço à minha família por terem acreditado em mim e por se mostrarem orgulhosos da caminhada que fiz. Em particular à minha mãe por me ter ensinado que podemos não ter a melhor vida, mas que nada disso nos impede de ajudar e fazer os outros felizes.

Um obrigada ao meu Tomás. A minha pessoa. Sem ele, tenho plena consciência que não tinha chegado onde cheguei. Agradeço-lhe por nunca ter parado de acreditar em mim e por simplesmente ficar. Agradeço-lhe por me fazer feliz e por fazer de mim uma pessoa melhor.

Aos meus amigos, obrigada por todo o apoio, pelos momentos que vivemos e por me terem acompanhado ao longo deste grande percurso. Em especial: à Pris e à Dani, por serem aquelas duas pessoas que por mais que o tempo passe, sei que estão lá para mim e que dão abraços como ninguém. Ao André, por ser uma das melhores pessoas que já conheci, por me fazer rir e por ser sempre tão compreensivo e carinhoso. À minha Diana, por ser a minha pessoa de Coimbra, aquela que me deu vida e aquela que sempre acreditou e me fez acreditar nas minhas capacidades. À minha Maria, por ser a pessoa doce e bondosa que é e pelo bem me que faz. À minha querida Inês, por ser tão honesta comigo e por toda a força que me deu ao longo deste ano. Por último, ao Zé, por ter aparecido na minha vida, por ser o amigo que nunca pensei que iria ter e por voltar sempre.

Agradeço a todas as pessoas que fizeram de mim a pessoa que sou hoje.

RESUMO

De acordo com os últimos dados revelados no Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens (2019), em Portugal, a residencialização é uma realidade para 7046 crianças e jovens. Cada uma/um com as suas particularidades, experiências e motivos de acolhimento. As situações de risco e os maus-tratos a que foram expostos, causam um impacto significativo negativo na sua vida, podendo afetar o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Neste contexto, é fundamental que nas casas de acolhimento as equipas técnicas e educativas criem um ambiente seguro que envolva as crianças e jovens de apoio e afeto e que potencie o desenvolvimento integral destes.

O presente relatório, intitulado “Promoção de Competências Socioemocionais em Acolhimento Residencial: A Importância de uma Relação Reparadora”, apresenta as atividades desenvolvidas no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, no Centro de Acolhimento Temporário Infantil de Pombal, resposta social da Associação de Pais e Educadores para a Infância.

Na primeira fase do estágio realizou-se um levantamento de necessidades que nos permitiu tomar conhecimento do papel que seria mais útil na parceria com a equipa técnica e educativa, contribuindo para o pleno desenvolvimento e integração das crianças e jovens residencializados. Neste contexto, o nosso objetivo principal foi ser uma figura adulta estável, que estivesse presente, disponível para ouvir e dar apoio e afeto às crianças e jovens. Para além deste compromisso diário, desenvolvemos diversas atividades de promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais e de resolução de problemas com as crianças e jovens.

Desta forma, ao longo do presente documento, procuramos enquadrar o acolhimento residencial em Portugal e a importância da construção de um ambiente de qualidade semelhante ao familiar no qual os cuidadores estabeleçam uma relação de confiança e promovam o desenvolvimento integral das crianças e jovens, nomeadamente ao nível das competências socioemocionais.

Palavras-chave: Residencialização; Acolhimento; Competências socioemocionais; Crianças.

ABSTRACT

According to the latest data revealed in the Report on the Annual Characterization of the Foster Care Situation of Children and Teenagers (2019), in Portugal, residential care is a reality for 7046 children and teenagers. Each one with their own particularities, experiences and reasons for institutionalization. The exposure to risk situations and maltreatment causes a significant negative impact on their lives and may affect their cognitive, affective and social development. In this context, it is essential that in residential homes, the technical and educational teams create a safe environment that provides children and adolescents with support and affection and promotes their full development.

This present report, entitled " Promoting Socioemotional Skills in Residential Care: The Importance of a Repairing Relationship", presents the activities carried out as part of the curricular internship of the Master's Degree in Social Education, Development and Local Dynamics, of the Faculty of Psychology and Education Sciences of the University of Coimbra, in the Pombal Children's Temporary Fostering Center, social response of the Association of Parents and Educators for Childhood.

In the first phase of the internship, we made a study of needs that allowed us to understand the role that would be most useful in the collaboration with the technical and educational team, contributing to the full development and integration of the children and adolescents in residential care. In this context, our main goal was to be a stable adult figure, who was present, available to listen and give support and affection to the children and teens. In addition to this daily commitment, we developed several activities to promote the development of social and emotional skills and problem solving with the children and adolescents.

In this way, throughout of this document, we intended to contextualize residential care in Portugal and the importance of building a quality family-like environment in which caregivers establish a relationship of trust and promote the full development of children and young people, in particular at the social and emotional skills level.

Keywords: Residential Care; Fostering; Socio-emotional skills; Children.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	IV
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
LISTA DE SIGLAS	IX
LISTA DE APÊNDICES	X
LISTA DE ANEXOS	XIII
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	16
1. Medidas de promoção dos direitos e de proteção das crianças e dos jovens em perigo.....	16
2. O ambiente das crianças residencializadas.....	24
2.1. Acolhimento residencial de qualidade.....	24
2.2. Espaço ecológico das crianças residencializadas	27
2.3. O ambiente familiar em contexto de acolhimento.....	29
2.4. Papel do educador social em contexto residencial	31
3. Importância do desenvolvimento de competências socioemocionais	33
4. Os programas Anos Incríveis	36
4.1. O programa para educadores de infância e professores – Teacher Classroom Management (AI-TCM).....	37
CAPÍTULO II. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	39
1. A Associação de Pais e Educadores para a Infância (APEPI)	39
2. Centro de Acolhimento Temporário Infantil de Pombal.....	43
CAPÍTULO III. ATIVIDADES DE ESTÁGIO	47
1. Diagnóstico.....	47
1.2. Levantamento de Necessidades.....	56
2. Projeto de estágio	64
2.1. Atividades da instituição	64
2.2. Atividades desenvolvidas	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
BIBLIOGRAFIA.....	83

LISTA DE SIGLAS

AI-TCM - *Teacher Classroom Management*- O programa para educadores de infância e professores

APEPI - Associação de Pais e Educadores para a Infância

CASA - Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens

CATIP- Centro de Acolhimento Temporário Infantil de Pombal

CLDS 4G - Contrato Local de Desenvolvimento Social de 4ª Geração

CPCJ- Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

DGE - Direção Geral de Educação

DGS – Direção Geral de Saúde

IPSS- Instituição Privada de Solidariedade Social

ISS - Instituto de Segurança Social

LPCJ - Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos

PHDA- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PIIP - Plano Individual de Intervenção Precoce

TAET- técnico de Acompanhamento na Entidade Tutelar

LISTA DE APÊNDICES

- Apêndice I- Guião de entrevista para a diretora de serviços
- Apêndice II- Guião de entrevista para o psicólogo
- Apêndice III- Guião de entrevista para as colaboradoras da equipa educativa
- Apêndice IV – Grelha de análise de conteúdo
- Apêndice V – Projeto O Tempo Especial
- Apêndice VI – Matriz da atividade 1 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice VII - Matriz da atividade 2 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice VIII - Recursos da atividade 2 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice IX - Matriz da atividade 3 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice X - Matriz da atividade 4 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XII - Matriz da atividade 5 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XIII – Recursos da atividade 5 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XIV - Matriz da atividade 6 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XV - Matriz da atividade 7 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XVI - Recursos da atividade 7 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XVII - Matriz da atividade 8 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XVIII - Recursos da atividade 8 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XIX - Matriz da atividade 9 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XX - Matriz da atividade 10 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XXI - Recursos da atividade 10 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XXII - Matriz da atividade 11 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XXIII - Matriz da atividade 12 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XXIV - Recursos da atividade 12 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XXV - Matriz da atividade 13 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XXVI - Recursos da atividade 13 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XXVII - Matriz da atividade 14 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XVIII - Matriz da atividade 15 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XXIX - Matriz da atividade 16 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XXX - Recursos da atividade 16 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XXXI - Matriz da atividade 17 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XXXII - Matriz da atividade 18 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XXXIII - Matriz da atividade 19 do projeto O Tempo Especial
- Apêndice XXXIV - Matriz da atividade 20 do projeto O Tempo Especial

Apêndice XXXV - Matriz da atividade 21 do projeto O Tempo Especial
Apêndice XXXVII - Matriz da atividade 22 do projeto O Tempo Especial
Apêndice XXXVIII - Matriz da atividade 23 do projeto O Tempo Especial
Apêndice XXXIX - Matriz da atividade 24 do projeto O Tempo Especial
Apêndice XL - Matriz da atividade 25 do projeto O Tempo Especial
Apêndice XLI - Matriz da atividade 26 do projeto O Tempo Especial
Apêndice XLII - Matriz da atividade 27 do projeto O Tempo Especial
Apêndice XLIII - Matriz da atividade 28 do projeto O Tempo Especial
Apêndice XLIV – Recursos da atividade 28 do projeto O Tempo Especial
Apêndice XLV – Matriz da atividade 29 do projeto O Tempo Especial
Apêndice XLVI – Matriz da atividade 30 do projeto O Tempo Especial
Apêndice XLVII – Matriz da atividade 31 do projeto O Tempo Especial
Apêndice XLVII – Recursos da atividade 31 do projeto O Tempo Especial
Apêndice XLIX – Matriz da atividade 33 do projeto O Tempo Especial
Apêndice L – Matriz da atividade 34 do projeto O Tempo Especial
Apêndice LI – Recursos da atividade 34 do projeto O Tempo Especial
Apêndice LII – Matriz da atividade 35 do projeto O Tempo Especial
Apêndice LIII – Matriz da atividade 36 do projeto O Tempo Especial
Apêndice LIV – Matriz da atividade 37 do projeto O Tempo Especial
Apêndice LV – Matriz da atividade 38 do projeto O Tempo Especial
Apêndice LVI – Recursos da atividade 38 do projeto O Tempo Especial
Apêndice LVII – Matriz da atividade 39 do projeto O Tempo Especial
Apêndice LVIII – Matriz da atividade 40 do projeto O Tempo Especial
Apêndice LIX – Matriz da atividade 41 do projeto O Tempo Especial
Apêndice LX – Matriz da atividade 42 do projeto O Tempo Especial
Apêndice LXI – Matriz da atividade 43 do projeto O Tempo Especial
Apêndice LXII – Matriz da atividade 44 do projeto O Tempo Especial
Apêndice LXIII – Matriz da atividade 45 do projeto O Tempo Especial
Apêndice LXIV – Matriz da atividade 46 do projeto O Tempo Especial
Apêndice LXV – Recursos da atividade 46 do projeto O Tempo Especial
Apêndice LXVI – Matriz da atividade 47 do projeto O Tempo Especial
Apêndice LXVII – Matriz da atividade 48 do projeto O Tempo Especial
Apêndice LXVIII – Matriz da atividade 49 do projeto O Tempo Especial
Apêndice LXIX – Matriz da atividade 50 do projeto O Tempo Especial
Apêndice LXX - Avaliação Projeto O Tempo Especial

Apêndice LXXI – Projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice LXXII – Matriz da atividade 1 do projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice LXXIII – Matriz da atividade 2 do projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice LXXIV – Matriz da atividade 3 do projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice LXXV – Matriz da atividade 4 do projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice LXXVI – Recursos da atividade 4 do projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice LXXVII – Matriz da atividade 5 do projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice LXXVIII – Recursos da atividade 5 do projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice LXXIX – Matriz da atividade 6 do projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice LXXX – Recursos da atividade 6 do projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice LXXXI – Matriz da atividade 7 do projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice LXXXII – Recursos da atividade 7 do projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice LXXXIII – Matriz da atividade 8 do projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice LXXXIV – Recursos da atividade 8 do projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice LXXXV – Matriz da atividade 9 do projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice LXXXVI – Recursos da atividade 9 do projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice LXXXVII – Matriz da atividade 10 do projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice LXXXVIII – Recursos da atividade 10 do projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice LXXXIX – Matriz da atividade 11 do projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice XC – Matriz da atividade 12 do projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice XCI – Recursos da atividade 12 do projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice XCII – Matriz da atividade 13 do projeto O Tempo Especial Com Amigos
Apêndice XCIII – Projeto Amigos da Cooperação
Apêndice XCIV – Matriz da 1ª sessão do Projeto Amigos da Cooperação
Apêndice XCV – Recursos realizados na 1ª sessão do Projeto Amigos da Cooperação
Apêndice XCVI – Matriz da 2ª sessão do Projeto Amigos da Cooperação
Apêndice XCVII – Recursos da 2ª sessão do Projeto Amigos da Cooperação
Apêndice XCVIII – Matriz da 3ª sessão do Projeto Amigos da Cooperação
Apêndice XCIX – Recursos da 3ª sessão do Projeto Amigos da Cooperação
Apêndice C – Matriz da 4ª sessão do Projeto Amigos da Cooperação
Apêndice CI – Recursos da 4ª sessão do Projeto Amigos da Cooperação
Apêndice CII – Matriz da 5ª sessão do Projeto Amigos da Cooperação
Apêndice CIII – Atividade Mãos na Massa
Apêndice CIV – Hora de Estudo
Apêndice CV – Plano de comportamento Criança T.E

Apêndice CVI – Plano de comportamento Criança R.A.
Apêndice CVII – Plano de comportamento Criança S.I
Apêndice CVIII – Plano de comportamento Criança L.E
Apêndice CIX – Pistas visuais
Apêndice CX – Caderneta “Notas Alegres”
Apêndice CXI – Autocolantes “Notas Alegres”

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Recursos à atividade 22 do Projeto O Tempo Especial
Anexo II – Recursos à atividade 40 do Projeto O Tempo Especial
Anexo III – Recursos à atividade 22 do Projeto O Tempo Especial Com Amigos
Anexo IV – Recursos à atividade 11 do Projeto O Tempo Especial Com Amigos
Anexo V – Recursos da 3ª sessão do Projeto Amigos da Cooperação

INTRODUÇÃO

O presente relatório apresenta as atividades desenvolvidas e a sua respetiva fundamentação, no âmbito do estágio curricular inserido no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra sobre a orientação da Professora Doutora Maria Filomena Gaspar.

O estágio supramencionado decorreu no Centro de Acolhimento Temporário Infantil de Pombal (CATIP), resposta social da Associação de Pais e Educadores para a Infância (APEPI). Devido ao contexto pandémico que vivemos, durante os meses de outubro a dezembro de 2020 desenvolvemos o trabalho de estágio à distância e a partir de janeiro até julho de 2021 em modo presencial no CATIP. Neste, tivemos a orientação da Dra. Sofia Seabra, assistente social, com o auxílio do Dr. Paulo Marques, psicólogo.

Durante vários anos as instituições de acolhimento adotaram um modelo totalitário, no qual a intervenção era limitada às necessidades básicas e que não atendia às carências educativas, sociais e emocionais. Como refere Pacheco (2010), o objetivo central era o de disponibilizar uma “cama, mesa e roupa lavada, a par de aprender a ler e contar” (p.19). Com a evolução da sociedade e a produção de novo conhecimento, o acolhimento residencial foi progressivamente distanciando-se deste modelo e as equipas técnicas e educativas passaram a desenvolver uma intervenção mais cuidada e dedicada às necessidades particulares que as crianças apresentam ao nível da alimentação, higiene, saúde e também do afeto (Pacheco, 2010, p.19).

As instituições de acolhimento são, portanto, uma casa que acolhe as crianças e jovens que foram sinalizados por se encontrarem numa situação de risco e que, tal como qualquer criança/jovem no mundo, necessitam de muito afeto e proteção. Desta forma, o microssistema destas crianças/jovens são as casas de acolhimento, o que significa, que estas são as que tem um impacto mais direto na vida destes sujeitos e, por esse motivo, é essencial que se construa um ambiente semelhante ao familiar que proporcione segurança e um local no qual estes se possam desenvolver tanto a nível cognitivo como emocional (Bronfenbrenner, 1986; Siqueira & Dell’Aglia, 2006, citado por Rodrigues, 2018, p.7).

Assim, o nosso estágio curricular teve como principal objetivo desenvolver uma relação positiva “reparadora” com todas as crianças e jovens acolhidos no CATIP, promovendo o desenvolvimento das competências socioemocionais, dada a importância destas e do impacto negativo que os maus-tratos a crianças e jovens têm nestas competências. Enfatizamos a relação reparadora com o educador para destacar a importância das competências que um educador social que trabalha com estas crianças deve possuir: disponibilidade, empatia, interesse genuíno, não julgamento, implicação e ser fonte de confiança.

Relativamente à estrutura, o presente documento está dividido em três capítulos principais. O Capítulo I, diz respeito ao enquadramento teórico que tem por objetivo contextualizar a área em que o estágio se desenvolveu e fundamentar todas as intervenções realizadas neste. O Capítulo II, integra o enquadramento institucional que visa dar a conhecer a instituição que nos recebeu durante este último ano letivo. No Capítulo III, descrevemos as tarefas propostas pela instituição e as atividades que desenvolvemos em contexto institucional junto das crianças e jovens acolhidos. Por último, nas considerações finais é apresentada uma reflexão sobre a experiência ao longo dos dez meses de estágio, dos quais três foram à distância e sete decorreram em modo presencial.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Medidas de promoção dos direitos e de proteção das crianças e dos jovens em perigo

As medidas de promoção dos direitos e de proteção das crianças e dos jovens em perigo encontram-se descritas no capítulo III da *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo* (LPCJP) aprovada a 1 de setembro de 1999 (Lei nº147/99)¹.

A lei supramencionada visa promover os direitos e a proteção das crianças e dos jovens em perigo, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento integral e o bem-estar dos mesmos (art. 1º da LPCJP). Desta forma, de acordo com Gomes (2010) considera-se que uma criança ou jovem está em perigo, quando os pais, ou os cuidadores responsáveis, comprometem o desenvolvimento, a educação e a saúde dos menores, ou são incapazes de protegê-los de perigos colocados por terceiros ou mesmo pela própria criança/jovem (p.36).

Considera-se que a criança ou o jovem está em perigo quando, designadamente, se encontra numa das seguintes situações:

- a) Está abandonada ou vive entregue a si própria;*
- b) Sofre maus tratos físicos² ou psíquicos³ ou é vítima de abusos sexuais⁴;*
- c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;*
- d) Está aos cuidados 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;*
- e) É obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;*
- f) Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;*
- g) Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que*

¹ A Lei nº147/99 sofreu alterações pelas Leis n.º 31/2003, de 22/08, n.º 142/2015, de 08/09, n.º 23/2017, de 23/05 e Lei n.º 26/2018, de 05/07, sendo esta última a que corresponde à mais recente alteração.

² É considerado mau-trato físico, a ação propositada, única ou recorrente, causada pelos cuidadores responsáveis pelas crianças/jovens, que origine ou possa vir a originar dano físico a estes (Direção Geral da Saúde, 2011, p.8).

³ O mau-trato psicológico corresponde à privação de um ambiente positivo, afetivo, equilibrado e seguro no qual se promova um crescimento adequado das crianças/jovens. (Direção Geral da Saúde, 2011, p.8)

⁴ O abuso sexual, está relacionado com uma relação de poder entre o adulto e a criança/jovem, na qual a/o menor é envolvido em práticas que visam a satisfação sexual do adulto (Direção Geral da Saúde, 2011, p.8).

afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.

h) Tem nacionalidade estrangeira e está acolhida em instituição pública, cooperativa, social ou privada com acordo de cooperação com o Estado, sem autorização de residência em território nacional.

(art.3º da LPCJP)

Relativamente às medidas de promoção e proteção, a aplicação destas é da competência exclusiva das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e dos Tribunais e visam: afastar as crianças e jovens das situações de perigo em que se encontram; garantir aos mesmos condições que os protejam e que lhes assegurem a promoção da sua saúde, segurança, bem-estar, educação e o seu desenvolvimento integral; e garantir que as crianças e jovens, vítimas de qualquer tipo de abuso ou exploração, tenham condições para recuperarem tanto a nível físico como psicológico (art. 34º da LPCJP). Desta forma, no art. 35º da LPCJP, constam as medidas de promoção e proteção:

- a) Apoio junto dos pais;*
- b) Apoio junto de outro familiar;*
- c) Confiança a pessoa idónea;*
- d) Apoio para a autonomia de vida;*
- e) Acolhimento familiar;*
- f) Acolhimento residencial;*
- g) Confiança a pessoa selecionada para a adoção, a família de acolhimento ou a instituição com vista à adoção.*

A medida *apoio junto dos pais*, executada no meio natural da vida, tem por objetivo proporcionar à criança ou jovem apoio ao nível psicopedagógico, social e, caso seja necessário, ajudar economicamente. Para mais, esta medida permite aos pais terem acesso a programas de educação parental (art.39º da LPCJP). A medida *apoio junto de outro familiar*, vai ao encontro da anterior sendo que a única diferença é a criança ou jovem ser colocada ao cuidado de um familiar e é, portanto, beneficiada dos apoios supramencionados bem como do acesso à educação parental (art.40º da LPCJP). A medida *confiança a pessoa idónea*,

consiste na colocação da criança junto de uma pessoa que não pertence ao agregado familiar, mas com a qual tem uma relação de afetividade (art.43º da LPCJP). Tal como as anteriores, a medida supõe o apoio psicopedagógico e social como também o económico, se necessário.

Relativamente à medida *apoio para a autonomia de vida*, aplicada a jovens com idades superiores a 15 anos, existe um apoio económico, psicopedagógico e social que se dirige diretamente aos jovens. Desta forma, os mesmos têm acesso a programas de formação que têm por objetivo capacitá-los de diversas competências que lhes permitam “viver por si e adquirir progressivamente autonomia de vida” (art.45º da LPCJP). Para mais, esta medida pode ser aplicada a mães jovens com idades inferiores a 15 anos, em casos em que se verifique que a aplicação desta medida é aconselhada.

No que diz respeito às medidas *acolhimento familiar*, *acolhimento residencial e confiança a pessoa selecionada para a adoção*, *a família de acolhimento ou a instituição com vista à adoção*, estas são consideradas medidas de colocação. Assim, de uma forma breve, a medida *acolhimento familiar*, “consiste na atribuição da confiança da criança ou do jovem a uma pessoa singular ou a uma família” que disponha de competências para promover a integração da criança/jovem no ambiente familiar e assim assegurar à mesma o seu bem-estar, educação, desenvolvimento integral e cuidados apropriados às suas necessidades. Esta medida pode ser aplicada quando é previsível que a criança/jovem venha a integrar uma família ou para prepará-la para a autonomia de vida (art.46º da LPCJP). A medida *confiança a pessoa selecionada para a adoção*, *a família de acolhimento ou a instituição com vista à adoção*, é da competência exclusiva dos tribunais e tem como finalidade colocar a criança ou jovem ao cuidado “de candidato para a adoção pelo competente organismo de segurança social” ou colocar a criança ou jovem sob a guarda de uma instituição ou de uma família de acolhimento com vista à futura adoção (art.38º.-A da LPCJP).

A medida de *acolhimento residencial*, aponta para a colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma instituição que disponha de funcionários que permaneçam na mesma e de instalações e equipamentos que permitam acolher as crianças/jovens para, assim, assegurar a satisfação das suas necessidades psíquicas, emocionais, físicas e sociais, o bem-estar, a educação e o desenvolvimento integral das mesmas (art.49º da LPCJP). Desta forma, existem três tipos de casas de acolhimento que obedecem a “modelos de intervenção socioeducativos adequados às crianças e jovens”:

a) *Casas de acolhimento para resposta em situações de emergência;*

b) Casas de acolhimento para resposta a problemáticas específicas e necessidades de intervenção educativa e terapêutica evidenciadas pelas crianças e jovens a acolher;

c) Apartamentos de autonomização para o apoio e promoção de autonomia dos jovens.

(art.50º da LPCJ)

O acordo de promoção e proteção consiste no “compromisso reduzido a escrito” entre o Tribunal ou as CPCJ e os pais, indivíduo que tenha guarda de facto ou representante legal da criança/jovem (caso tenha mais de 12 anos), e no qual é integrado um plano que contém as medidas de promoção de direitos e de proteção (art.54º da LPCJP). Assim, o acordo deve incluir, a identificação do técnico ou membro da CPCJ que está responsável pelo processo, o prazo pelo qual é estabelecido bem como quando deve ser revisto e as declarações de consentimento ou, se for o caso, de não oposição necessárias. É importante salientar que não é permitido estabelecer condições que definam limitações ao funcionamento do meio familiar que não aquelas que pretendam afastar a criança ou jovem da situação de perigo (art.55º da LPCJP).

Especificamente, no acordo de promoção e proteção dedicado às medidas a aplicar no meio natural de vida, é necessário estarem presentes também as seguintes condições:

a) Os cuidados de alimentação, higiene, saúde e conforto a prestar à criança ou ao jovem pelos pais ou pelas pessoas a quem sejam confiados;

b) A identificação do responsável pela criança ou pelo jovem durante o tempo em que não possa ou não deva estar na companhia ou sob a vigilância dos pais ou das pessoas a quem estejam confiados, por razões laborais ou outras consideradas relevantes;

c) O plano de escolaridade, formação profissional, trabalho e ocupação dos tempos livres;

d) O plano de cuidados de saúde, incluindo consultas médicas e de orientação psicopedagógica, bem como o dever de cumprimento das directivas e orientações fixadas;

e) O apoio económico a prestar, sua modalidade, duração e entidade responsável pela atribuição, bem como os pressupostos da concessão.

(art.56º da LPCJP)

Por sua vez, no acordo relativo às medidas de colocação, para além das comuns entre os dois tipos de medidas, devem constar, com as adaptações necessárias, as seguintes cláusulas:

- a) A modalidade de integração no acolhimento e a eventual especialização da resposta;*
- b) Os direitos e os deveres dos intervenientes, nomeadamente a periodicidade das visitas por parte da família ou das pessoas com quem a criança ou o jovem tenha especial ligação afectiva, os períodos de visita à família, quando isso seja do seu interesse, e o montante da prestação correspondente aos gastos com o sustento, educação e saúde da criança ou do jovem e a identificação dos responsáveis pelo pagamento;*
- c) A periodicidade e o conteúdo da informação a prestar às entidades administrativas e às autoridades judiciais, bem como a identificação da pessoa ou da entidade que a deve prestar.*

(art.57º da LPCJP)

Deste modo, todas as medidas são executadas pelas CPCJ sempre nos termos definidos nos acordos de promoção e protecção. No entanto, nos casos em que a aplicação das medidas é feita através de processos judiciais, é o tribunal que as dita, controla e dirige.

No que concerne à duração das medidas, esta varia consoante se são medidas executadas no meio natural da vida ou medidas de colocação. Assim, nas primeiras, a duração das medidas é definida no acordo ou na decisão judicial sendo que se deve ter em conta as seguintes questões: não podem ter uma duração superior a um ano, podendo, se for o mais adequado para a criança/jovem, prolongar-se até 18 meses; e no caso da medida *apoio para a autonomia de vida*, esta pode ser prorrogada até que as crianças/jovens completem 25 anos de idade (art.60º da LPCJP). Por sua vez, as medidas de colocação têm a duração definida no acordo ou na decisão judicial, consoante os casos (art.61º da LPCJP).

Após terminado o prazo das medidas estabelecidas no acordo ou decisão judicial, é necessário rever as mesmas. Nesta revisão é feita a verificação das condições da aplicação das medidas bem como pode ser determinada: “a) A cessação da medida; b) A substituição da medida por outra mais adequada; c) A continuação ou a prorrogação da execução da medida” (art.62º da LPCJP).

Neste contexto, importa referir que as medidas cessam quando: o prazo de duração ou prorrogação, é terminado; na revisão se tenha determinado o cessamento da medida; seja

promulgada a adoção; o jovem atinja a maturidade ou complete 21 anos (quando solicita a continuação medida para além dos 18 anos); é decretada “decisão em procedimento cível” que garanta que a criança ou jovem se mantém afastado da situação de perigo. É importante realçar que nos casos em que os jovens se encontram em processos educativos ou formações profissionais, a medida *apoio para a vida* ou as medidas de colocação podem manter-se até aos 25 anos (art.63º da LPCJP).

Após ser cessada a medida, a CPCJ e o Tribunal asseguram comunicações junto de entidades com competência em matéria de infância e juventude⁵ com vista a acompanharem a criança/jovem e a sua família durante o tempo necessário (art.63º da LPCJP).

1.1.Acolhimento residencial em Portugal

Como referido anteriormente, existem várias medidas de promoção e proteção de crianças e jovens que podem ser adotadas, dependendo da situação de cada um. Deste modo, em Portugal, tendo sempre como foco o superior interesse da criança, a medida de acolhimento residencial é considerada como último recurso, apenas utilizada em casos excecionais (Carvalho, 2013, p.17; Paiva, 2012, p.13). De acordo com Gomes, esta abordagem deve-se à importância dada à família, visto que esta deve funcionar como “instituição social imprescindível e insubstituível”, segura e protetora, que numa função educativa e socializadora, promove a construção de valores sociais e pessoais e o desenvolvimento de competências (2010, p.81).

Neste contexto, o acolhimento residencial consiste na “colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações, equipamento de acolhimento e recursos humanos permanentes, devidamente dimensionados e habilitados, que lhes garantam os cuidados adequados” (art.50º da LPCJP). Esta medida de promoção e proteção visa assegurar condições que garantam a satisfação das necessidades psíquicas, físicas, sociais e emocionais das crianças e jovens num contexto sociofamiliar que promova

⁵ As entidades com competência em matéria de infância e juventude têm por objetivo defender os direitos da criança ou do jovem através da promoção de intervenções de prevenção primária e secundária. Para mais, a estas entidades cabe: diagnosticar, avaliar e intervir em situações de perigo e risco; implementar intervenções que visam a diminuição ou eliminação dos fatores de risco; acompanhar a criança, jovem e a sua família ao nível da execução do plano de intervenção; aplicar os atos materiais referentes às medidas de promoção e proteção (art.7º da LPCJP).

segurança, bem-estar, educação e o desenvolvimento integral dos mesmos. O acolhimento residencial tem, portanto, “lugar em casa de acolhimento e obedece a modelos de intervenção socioeducativos adequados às crianças e jovens nela acolhidos” (art.50º da LPCJP).

Especificamente o centro de acolhimento temporário consiste numa resposta social, destinada ao acolhimento temporário e urgente de crianças e jovens que se encontram em risco, tendo uma duração inferior a seis meses. Esta instituição tem como objetivo realizar o diagnóstico da situação de cada criança e jovem, refletir sobre os projetos de vida adequados a cada situação, bem como garantir a satisfação das suas necessidades básicas, proporcionando um apoio socioeducativo consoante a sua idade e características (Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, 2006, pp.23-24).

O lar de infância e juventude está destinado igualmente ao acolhimento de crianças e jovens em perigo, quando a duração é superior a 6 meses. Deste modo, pretende assegurar o alojamento dos mesmos, o acesso à educação e formação, a satisfação das suas carências primárias e a promoção do seu desenvolvimento integral num ambiente similar ao familiar (Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, 2006, pp.24-25).

A colocação de uma criança/jovem num centro de acolhimento ou lar de infância e juventude deve ser efetuada com bastante sensibilidade e por profissionais que tenham em consideração as necessidades de cada criança/jovem. Para mais, é fundamental compreender que não são estes que se têm de adaptar ao sistema, mas deve o sistema ser flexível e capaz de integrar e de dar resposta às necessidades de cada criança/jovem, fazendo-a sentir-se protegida e respeitada (Gomes, 2010, p.29).

De acordo com Dell Vale e Zurita (1996) o acolhimento residencial apresenta várias vantagens quando comparado com as outras medidas, nomeadamente: tem a capacidade de oferecer diversos serviços para o tratamento de determinadas problemáticas; o tipo de relações instituídas no acolhimento residencial, facilita, quando permitido pelo tribunal, o contacto e envolvimento das crianças com a família biológica, o que se torna mais complicado quando as crianças estão em famílias de acolhimento, pois são frequentes as dificuldades de relacionamento entre esta e a família de origem, devido a “estatutos mal assimilados, cuja confusão propicia a rivalidade e a competição afetiva entre si” o que, por sua vez, causa bastante transtorno à criança ou jovem; os centros de acolhimento, são meios estruturados, com regras e limites o que é extremamente importante, pois muitas das crianças provém de contextos onde não existe uma rotina e um ambiente organizado; e a experiência de viver em grupo pode ser benéfica, especialmente, para os adolescentes visto que facilita a construção de relações com diferentes adultos e pares e favorece o desenvolvimento do

sentido de pertença a um grupo bem como dos “valores e padrões de conduta grupais” (citado por Martins, 2005, p.5).

Todos os anos é elaborado, pelo Instituto da Segurança Social, o Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens (CASA), sendo que os dados mais recentes correspondem ao ano 2019. Neste sentido, no respetivo ano, encontravam-se acolhidas 7046 crianças e jovens, sendo que a maioria estavam nos lares de infância e juventude (4179 crianças e jovens; 59.3%) e nos centros de acolhimento temporário (1916 crianças e jovens; 27.2%). Deste modo, comparando com o ano de 2018, verificou-se um decréscimo de 1% nos lares de infância e juventude e um aumento de 3% nos centros de acolhimento temporário. Por sua vez, foi possível verificar que existe ligeiramente mais crianças e jovens do sexo masculino (53%) face às do sexo feminino (47%).

No que diz respeito ao escalão etário, observou-se que as faixas que se sobressaem são a dos 15-17 anos (36.1%), a dos 12-14 (18.2%) e a dos 18-20 (13.9%), portanto idades correspondentes à adolescência (CASA, 2019, p.37).

Relativamente às situações de perigo, verificou-se que a negligência⁶ é o motivo de acolhimento que sobressai (70.9%), nomeadamente ao nível da falta de supervisão e acompanhamento familiar (57%). De seguida, outras situações de perigo foram a razão pela qual 12.8% das crianças e jovens foram acolhidas, sendo as mais comuns a ausência temporária de suporte familiar (11%) e comportamentos desviantes (10%), por parte dos jovens, que levaram à “necessidade de proteção extrafamiliar e comunitária” (CASA, 2019, pp.66-68). A terceira situação de perigo mais comum é referente ao mau-trato psicológico (10%), seguindo-se o mau-trato físico (3.8%) e o abuso sexual (2.4%).

No Relatório CASA são igualmente estudadas as características e necessidades específicas das crianças e jovens devido ao facto de estas particularidades exigirem “cuidados individualizados, abordagens multidisciplinares e, frequentemente, a mobilização de recursos e estratégias adicionais” (CASA, 2019, p.48). Neste contexto, verificou-se que a maioria das crianças e jovens em acolhimento (67%) apresentam pelo menos uma das seguintes características particulares: problemas de comportamento; consumo esporádico de

⁶ Negligência corresponde à incapacidade por parte dos adultos cuidadores em responder às necessidades básicas de alimentação, higiene, educação, saúde e afeto das crianças, fundamentais para um desenvolvimento adequado destas. De uma forma geral, a negligência é continuada no tempo e pode acontecer de forma passiva - surge devido à incapacidade dos cuidadores responsáveis em proporcionar a satisfação das necessidades- ou de forma ativa - os adultos têm intenção de causar dano às crianças (Direção Geral da Saúde, 2011, p.7).

estupefacientes; problemas de saúde mental; debilidade mental; deficiência mental; doença física; deficiência física; suspeita de prostituição; acompanhamento pedopsiquiátrico/psiquiátrico regular; acompanhamento psicológico regular (CASA, 2019, p.48). Deste modo, observou-se que a característica particular com maior incidência são os problemas de comportamento (28%), sendo que a faixa etária que apresenta a maior percentagem deste tipo de problema, corresponde à de jovens com idades entre os 12 e 17 anos (CASA, 2019, p.49). Por sua vez, é importante salientar que 71% dos problemas de comportamento são considerados do tipo ligeiro, isto é, os que são associados ao desenvolvimento na adolescência, tais como, “impulsividade, atitudes de desafio, oposição e fugas breves” (CASA, 2019, p.49). De seguida, após os ligeiros, os problemas mais prevalentes são os médios, com uma percentagem de 25% e que correspondem a “agressões físicas, fugas prolongadas, pequenos furtos e destruição de propriedade sem grandes prejuízos” (CASA, 2019, p.49). Por fim, os problemas graves apresentam uma expressão de 3%, e dizem respeito a “situações como roubos com confrontação da vítima, utilização de armas brancas, destruição de propriedade com prejuízos consideráveis e atividade sexual forçada” (CASA, 2019, p.49).

Relativamente às características relacionadas com o nível de saúde mental, constatou-se que 15% das crianças e jovens apresentam situações de debilidade ou deficiência mental. Neste contexto, verificou-se que 36% das crianças e jovens tiveram um acompanhamento psicológico regular, 25% um acompanhamento pedopsiquiátrico ou psiquiátrico regular e 26% tomam medicação para efeitos de saúde mental.

2. O ambiente das crianças residencializadas

2.1. Acolhimento residencial de qualidade

Durante muitos anos, o acolhimento residencial era interpretado como uma solução perigosa na medida em que a sua “intervenção rápida e barata de se revolver problemas” conduzia a inúmeras consequências graves para as crianças e jovens acolhidos, o que prejudicava bastante o seu desenvolvimento (Barbas, 2014, p.23). Vários estudos foram realizados e revelaram que estas instituições eram caracterizadas pela fraca relação entre o adulto e a criança, pela falta de brinquedos e materiais que estimulassem as crianças, por uma alimentação pobre, poucos cuidados de saúde e de condições de higiene, pela exigência

de tarefas complexas e por abusos tanto verbais como físicos. Neste contexto, surgiu a necessidade de se modificar o tipo de abordagem que as equipas adotavam, de modo a que estas respondessem às necessidades básicas bem como promovessem um desenvolvimento integral das crianças e jovens (Barbas, 2014, p.23).

Apesar de ainda não existir muita investigação dedicada ao contexto institucional e ao seu funcionamento (Woodhouse et al.,2018, citado por Rodrigues, p.5), hoje, acredita-se que a vida futura das crianças e jovens em acolhimento residencial “depende da atempada identificação das suas características, problemas e anseios e de lhes ser facultado o acesso a meios que lhes permitam recuperar, em tempo útil, das sequelas de experiências negativas prévias à institucionalização” (Alsgate & Stathan, 2001, citado por Rodrigues, 2018, p.6). Para mais, é fundamental que lhes seja possibilitado boas condições de vida, num ambiente tranquilo e o mais familiar possível (Del Valle & Fuertes, 2000, citado por Rodrigues, 2018, p.6), promovendo deste modo o seu desenvolvimento e bem-estar (Del Valle & Bravo, 2013, citado por Rodrigues, 2018, p.6).

Na publicação “Estándares de Calidad en Acogimiento Residencial” (Del Valle, Arteada, Hemández & Gonzáles, 2013), foram estabelecidos os princípios a ter em consideração no acolhimento residencial, sendo que alguns deles também dizem respeito à intervenção de proteção das crianças e jovens em risco, em geral. Deste modo, os princípios são os seguintes:

- Superior interesse da criança: o acolhimento residencial deve promover uma intervenção que vá ao encontro dos interesses e das necessidades de cada criança, o que implica a proteção dos seus direitos, integrados na Convenção dos Direitos da Criança (p.15).
- Direito da criança em viver em família: quando a criança é separada da família, caso seja possível, esta deve voltar para junto dos familiares. Deste modo, é crucial que se promova uma intervenção tanto com os pais como com a criança tendo como objetivo reunir os mesmos (pp.15-16).
- Complementaridade do acolhimento residencial: o acolhimento residencial deve ser visto como uma solução temporária, como um complemento e nunca como um contexto substituto da família. No entanto, um dos principais objetivos para a proteção da criança deve ser construir um ambiente semelhante ao familiar e seguro para que esta se possa desenvolver a todos os níveis (p.16).

- Necessidades das crianças como foco principal de atuação: a estrutura dos programas a implementar nos centros de acolhimento devem ser baseados nas necessidades das crianças de forma a assegurar a satisfação das mesmas (p.16).
- Utilização de recursos flexíveis e especializados no acolhimento: nos centros de acolhimento podem existir crianças e jovens de diferentes idades, nacionalidades e necessidades o que implica a elaboração de projetos diversificados de modo a responderem, de forma adequada, a todas as crianças e jovens (p.16).
- Atenção integral individual, terapêutica e pró-ativa: o acolhimento residencial é um contexto que acolhe as crianças temporariamente, no entanto, apesar dessa condição, deve promover o desenvolvimento integral das mesmas, assegurando que cada uma tem uma atenção particular para responder às suas necessidades afetivas e emocionais. Para mais, é importante que as crianças tenham acesso a recursos terapêuticos e de reabilitação para que recuperem dos sofrimentos anteriores (p.17).
- Participação das crianças e das famílias: tal como é estabelecido na Convenção dos Direitos das Crianças, estas têm direito de participar nas decisões que afetam a sua vida, portanto, os vários processos que a intervenção do sistema de proteção envolve devem ter em conta a perspectiva das crianças. Desta forma, estas ao participarem neste tipo de experiências estão a desenvolver inúmeras competências e, portanto, a participação para além de um direito passa a ser também um objeto de aprendizagem (pp.17-18).
- A padronização e a especialização: apesar de serem conceitos com posições contrárias, ambos remetem para aspetos importantes no acolhimento residencial. A padronização diz respeito à necessidade das crianças nos centros de acolhimento viverem em ambientes semelhantes ao contexto familiar, tanto ao nível do meio físico como das rotinas do quotidiano e acesso aos recursos da comunidade. Por seu lado, as crianças e jovens acolhidos podem possuir necessidades que não serão respondidas através dos padrões normais sendo, por isso, fundamental providenciar recursos diferenciados e desenvolver outro tipo de programas que permitam responder a essas necessidades particulares (p.18).
- A transparência, eficiência e eficácia: os centros de acolhimento devem ser recursos transparentes que, na sua estrutura, integrem um projeto educativo com um enquadramento teórico e uma metodologia coerente. Para mais, devem registar as atividades e as incidências bem como monitorizar o desenvolvimento das crianças e jovens. Os autores, realçam ainda a importância de avaliar as intervenções realizadas

com as crianças de forma a ajudar as residências a evoluírem e a tornarem-se mais eficazes e eficientes (pp.18-19).

2.2. Espaço ecológico das crianças residencializadas

Bronfenbrenner elaborou a teoria ecológica dos sistemas humanos que descreve a relação entre o desenvolvimento humano e o ambiente envolvente. Nesta obra, é realçado “o modo como o espaço ecológico-social em que o indivíduo está inserido influencia o seu percurso, condicionando-o ou potenciando-o, por intermédio das interações que se estabelecem e restabelecem entre as pessoas” (Delgado, 2009, p.158). Assim, durante as suas vidas, os indivíduos adaptam-se ao contexto, mas também podem influenciá-lo, modificando-o ou adaptando-o, estabelecendo assim uma relação de influência mútua (Thomas & Pierson, 1995; Caballo, Condia, Carude & Meira, 1996, citado por Delgado, 2009, p.158). Desta forma, o desenvolvimento humano “caracteriza-se pela interatividade entre os processos de mudança e de continuidade ao longo das várias fases do ciclo vital”, no qual o indivíduo é encarado como um agente passivo e ativo, isto é, tanto é considerado como um recetor das características do contexto envolvente como um elemento capaz de intervir no meio e modificá-lo (Bronfenbrenner, 1987, citado por Gouveia, 2008, p.7).

Neste sentido, a esta interação recíproca atribui-se o nome de *processos proximais* que são definidos como uma relação mútua cada vez mais complexa, entre o sujeito e as pessoas, objetos e símbolos pertencentes ao ambiente imediato, no qual ambas as partes possuem papéis ativos estimulando-se reciprocamente. O impacto que estes processos causam no desenvolvimento varia consoante a pessoa em questão, os contextos em que está integrada e o período de tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998, citado por Gouveia, 2008, p.16).

De acordo com Bronfenbrenner (1996), os sujeitos desenvolvem-se no seu próprio espaço ecológico “concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas” que interagem umas com as outras e rodeiam o sujeito desde a que se encontra mais próxima do mesmo à mais externa (citado por Delgado, 2009, p.158). Portanto, esta perspetiva ecológica reconhece a interdependência entre os vários níveis ambientais e os elementos que os compõem. Assim, deve-se olhar para as diferentes partes constituintes do ambiente como um “meio globalmente distinto” (Relvas, 1996;

Alarcão, 2000, citado por Delgado, 2009, p.158). Neste sentido, as estruturas do ambiente são as seguintes: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

O microsistema corresponde à estrutura mais interna do espaço ecológico na qual o indivíduo interage de uma forma mais direta e onde os processos proximais são predominantes. Este sistema integra elementos como papéis, atividades e relações interpessoais experienciadas pelo sujeito em desenvolvimento, num meio com características específicas (Bronfenbrenner, 1996, p.18, citado por Martins & Szymanski, 2004, p.4). Os padrões de interação que se vão estabelecendo nesta estrutura vão persistindo e progredindo ao longo do tempo e são considerados “veículos de mudança comportamental e desenvolvimento pessoal” (Haddad, 1997, pp.36-37, citado por Martins & Szymanski, 2004, p.4).

O mesossistema diz respeito às inter-relações entre dois ou mais contextos em que a pessoa em desenvolvimento participa ativamente, ou seja, entre vários microsistemas. Neste sentido, o mesossistema será mais rico para o desenvolvimento da pessoa se os vínculos entre os diversos meios forem mais diversos e fortes (Garbamo & Eckenrade, 1999, citado por Delgado, 2009, p.159).

O exossistema é o terceiro nível ecológico no qual o sujeito em desenvolvimento não é um agente ativo, embora possam ocorrer determinados acontecimentos que afetem indiretamente o mesmo. Este meio engloba a comunidade envolvente à pessoa em desenvolvimento (Delgado, 2009, p.159; Martins & Szymanski, 2004, p.66).

Por fim, o macrosistema corresponde ao último nível ecológico e, portanto, é aquele que envolve todos os outros ambientes, formando uma rede de interconexões que se diferenciam de uma cultura para a outra. Deste modo, este meio refere-se aos valores, às crenças e à cultura social de uma determinada sociedade (Delgado, 2009, p.159; Martins & Szymanski, 2004, p.66).

Neste sentido, no contexto residencial, as crianças e jovens acolhidas “têm na sua casa o microsistema central do seu ambiente ecológico” (Bronfenbrenner, 1986; Siqueira & Dell’Aglia, 2006, citado por Rodrigues, 2018, p.7), visto que é o meio onde os mesmos interagem de uma forma mais ativa. Assim, o mesossistema é constituído pelas relações que a casa de acolhimento estabelece com a família biológica e com a escola. É fundamental perceber que estes dois primeiros níveis ecológicos são aqueles que se encontram mais próximos das crianças e adolescentes logo, as influências são mais diretas e impactantes, daí a sua “crucial importância nos processos desenvolvimentais” (Rodrigues, 2018, p.7). Por sua vez, o exossistema das crianças e jovens em acolhimento residencial, diz respeito aos

contextos nos quais os mesmos não participam diretamente, mas recebem influências indiretas. Deste modo, este terceiro nível pode ser constituído pela direção do centro de acolhimento, pelas CPCJ, pelo técnico de acompanhamento na entidade tutelar e pelas equipas e tribunais que acompanham os procedimentos da medida de promoção e proteção. Por fim, o macrossistema é um sistema mais amplo que reúne os “valores, as ideologias e a organização das respostas sociais comuns a uma determinada cultura” (Rodrigues, 2018, p.7). Deste modo, o estigma social que existe relativamente ao acolhimento residencial, a forma como os cuidadores e os professores interagem com as crianças e jovens residenciais, o modo como estas se relacionam umas com as outras bem como com as crianças não acolhidas, são considerados elementos do macrossistema. Este “influencia os vários ambientes onde a criança se movimenta, as rotinas e quotidiano no centro de acolhimento, na medida em que é constituído pelo contexto social mais amplo e os valores culturais que lhe são inerentes” (Bronfenbrenner, 1986; Siqueira & Dell’Aglío, 2006, citado por Rodrigues, 2018, p.7).

2.3. O ambiente familiar em contexto de acolhimento

Em regra, ao nascer, uma criança é integrada na sua família constituindo esta o primeiro sistema natural da criança e o seu microsistema no qual, como referido no ponto anterior, a pessoa em desenvolvimento estabelece relações significativas com os elementos do meio envolvente (Aline e Dell’Aglío, 2006, citado por Farromba, 2013, p.42). Deste modo, a família é a primeira instituição social que tem como função garantir e responder às necessidades básicas da criança, como amor, alimentação e proteção, e promover o desenvolvimento integral da mesma.

No entanto, por vezes, as crianças vivem em contextos familiares que as colocam em risco comprometendo as suas necessidades físicas e psicológicas o que, por consequência, pode levar a que as crianças sejam afastadas, temporária ou definitivamente, das suas famílias e colocadas numa instituição de acolhimento (Farromba, 2013, p.42). Desta forma, as crianças são retiradas dos cuidados das figuras parentais e do seu ambiente e passam a fazer parte de um contexto totalmente diferente e cuidadas por adultos desconhecidos.

Jonh Bowlby, autor da Teoria da Vinculação, considera que privar as crianças dos cuidados parentais, poderá ter um impacto bastante prejudicial nos seus desenvolvimentos. De acordo com o mesmo, existe uma relação significativa entre as experiências vincu-

das crianças e jovens e a capacidade de estabelecer ligações afetivas na adultez (Fontoura, 2008, p.14). Assim, a qualidade de vinculação está associada à forma como os sujeitos interagem uns com os outros, como regulam as suas emoções e como são desenvolvidas as suas características do autoconceito e de personalidade (Marques, 2013, p.16).

Neste contexto, segundo Rizzini (1997), ao nível da residencialização, apesar de se promover uma resposta aos seus cuidados primários, as crianças e jovens acolhidos apresentam alguma dificuldade em construir relações significativas. Este tipo de comportamento deve-se, portanto, à inexistência de uma vinculação segura⁷, o que “interfere no desenvolvimento saudável da criança, podendo afetar as suas relações com o outro e com o meio que a rodeia” (Marques, 2013, p.16).

Deste modo, tendo conhecimento do impacto tanto da vinculação estabelecida nos primeiros anos de vida, como das relações presentes no microssistema, no desenvolvimento das crianças, é essencial que na instituição de acolhimento seja construído um ambiente semelhante ao familiar que faça as crianças e jovens sentirem-se únicas, amadas e seguras. Os cuidadores pertencentes ao centro de acolhimento não podem ser vistos como substitutos dos pais biológicos, mas devem agir como figuras estáveis e significativas de afeto visto que apresentam papéis e cumprem tarefas que dizem respeito às responsabilidades parentais e cuidados parentais (Anglin, 2002, citado por Rodrigues, 2019, p.73)

De acordo com Oriente e Souza (2005), nas instituições as crianças participam em inúmeras atividades, possuem diversas funções e estabelecem várias interações num ambiente com “potencial para o desenvolvimento de relações recíprocas de equilíbrio de poder e de afeto” (citado por Marques, 2013, p.17). Efetivamente, nas casas de acolhimento, existe a possibilidade das crianças e jovens construírem relações significativas positivas considerando que a equipa técnica e educativa, tem por princípio orientar e proteger estes integrando de uma forma estável e saudável a rede de apoio afetivo e social dos mesmos (Santana & Koller, 2004, citado por Marques, 2013, p.17).

Vários estudos têm vindo a ser desenvolvidos com o objetivo de perceber a melhor forma de estruturar o ambiente nos centros de acolhimento. Segundo Rodrigues (2018), os estudos transversais relativos ao clima social, revelam que as casas de acolhimento com pequenos grupos de crianças acolhidas, que aderem a uma rotina e a uma intervenção

⁷ Vinculação segura: padrão de vinculação estabelecido nos primeiros anos de vida da criança, por um cuidador que se preocupa em responder às necessidades da criança e é sensível “aos sinais da criança” e encontra-se “afetivamente disponível quando esta pede proteção ou conforto”. Esta ligação, promove competências na criança que a permitem explorar e resolver os desafios que existem no seu contexto (Ferreira & Pinho, 2010, p.2)

estruturada, têm um clima social mais positivo quando comparadas com instituições privadas e maiores que não tem regras definidas e um meio devidamente organizado (p.73). Leipoldt, Harder, Rimehaug, Kayed, e Grietens (2017), consideram que um clima positivo é constituído por um ambiente seguro, claro e estável que se foque nas crianças e no qual os adultos estabeleçam relações positivas com os menores e um contexto caracterizado por níveis elevados de autonomia e apoio e níveis baixos de repressão e raiva (citado por Rodrigues, 2019, p.73). Deste modo, as casas de acolhimento ao apoiarem e estimularem o desenvolvimento das crianças estão a promover um maior bem-estar às mesmas. Por seu lado, Huefner (2018), refere que um clima positivo é caracterizado por um ambiente no qual os cuidadores criam uma relação de afeto com as crianças/jovens, que se baseie num diálogo dinâmico e na escuta ativa. Para mais, recorrem a estratégias que permitem às crianças desenvolver a sua capacidade de autorregulação, de resolver problemas de forma mais eficaz e de se conhecerem a si mesmas (citado por Rodrigues, 2019, p.73).

Deste modo, é extremamente importante que os cuidadores providenciem de respostas sociais e emocionais de qualidade pois, se assim o fizerem, o desenvolvimento das crianças e jovens é influenciado positivamente (Mora & Matos, 2010, citado por Rodrigues, 2019, p.73) enquanto que num ambiente institucional caracterizado por poucas interações e escassas respostas às necessidades afetivas dos mesmos, o desenvolvimento destes pode sofrer um impacto negativo (Yunes et al., 2004, citado por Rodrigues, 2019, p.73).

2.4. Papel do educador social em contexto residencial

O trabalho do educador social caracteriza-se por modelos de atuação de carácter pedagógico e social numa intervenção não formal “direcionada para todas as pessoas, independentemente da sua situação de vida” (Carvalho & Batista, 2004, p.85). A educação social é uma prática que ocorre no presente, a pensar no futuro e que se foca no desenvolvimento das competências dos cidadãos, promovendo o seu crescimento pessoal e social, em todas as etapas da vida. Deste modo, a educação social valoriza o sujeito enquanto “agente do seu próprio processo de transformação e reconhece a importância das competências pessoais e socioemocionais no seu espaço de (inter)relação com o meio” (Coelhoso, Carvalho, & Mucharreira, 2020, pp.80-81)

A intervenção socioeducativa é determinante para o processo de desenvolvimento pessoal e social dos seres humanos porque centra (ou deve centrar) a sua ação no presente (no hoje e agora) e nas potencialidades da pessoa (individual ou coletiva), para (re)construir o seu futuro.

(Coelhoso, Carvalho, & Mucharreira, 2020, p.82)

O educador social é um profissional com uma formação que integra múltiplas áreas e que planifica, implementa e avalia intervenções socioeducativas realizadas em diferentes contextos e direcionada para diferentes públicos, seja indivíduos, grupos ou comunidades. Assim, de acordo com Cardoso (2006), o técnico de educação social deve desenvolver as suas competências instrumentais, interpessoais e estratégicas a fim de um bom desempenho na prática profissional. As competências instrumentais, capacitam-no para o saber fazer, sobretudo ao nível da produção de conhecimento científico na sua área, da utilização de técnicas e estratégias de intervenção específicas e do conhecimento das funções dos diversos serviços, instituições e equipamentos sociais. Relativamente às competências interpessoais, realça-se a importância de aceitar e valorizar a diferença, pensar de forma reflexiva e crítica e promover a integração social. No que diz respeito às competências estratégicas, o educador deve ser criativo e autónomo, atentar e refletir sobre problemas sociais e manter uma mente aberta com capacidade para integrar novos saberes (p.8). Desta forma, o educador social deve:

- *ser um agente de adaptação e socialização.*
- *saber intervir com metodologias e didáticas específicas.*
- *desenvolver ações preventivas e de remediação ao nível de várias problemáticas sociais.*
- *ser agente da educação extra-escolar.*
- *ser um profissional reflexivo com capacidade de produzir conhecimento científico.*

(Cardoso, 2006, p.9)

Em contexto residencial, o educador social tem um papel essencial junto das crianças/jovens como também dos profissionais com quem trabalha. São várias as funções que pode desempenhar, sendo que para estas, é fundamental que analise e compreenda as histórias e as realidades dos menores, de forma a conseguir adotar uma postura adequada a

cada situação. Para mais, o profissional em educação social deve ajudar os restantes colaboradores, da equipa da instituição, a perceberem que as crianças e jovens antes de serem sujeitos à medida de promoção e proteção, viveram uma vida marcada por um ambiente instável e inadequado às suas necessidades e experienciaram sentimentos de insegurança, abandono e insatisfação, o que as tornou seres humanos com dificuldades em confiar em si próprios como nos outros, em exprimir afetos e em acreditarem que são amados e compreendidos (Santos, 2003, pp.67-68).

O educador social, enquanto profissional de relação e figura de referência (Carvalho & Batista, 2004, pp.95-96), tem um papel fundamental na construção de uma relação com qualidade e com efeito reparador com as crianças e jovens residencializados. De acordo com Shealy (1995), o educador deve saber trabalhar em equipa, manter um equilíbrio emocional saudável, ter competências sociais, estar disponível para as crianças e jovens, ser tolerante, sensível, responsável, firme e afetuoso (citado por Gomes, 2010, pp.125-126).

O profissional em Educação Social, deve ser uma figura adulta significativa que está presente e disponível para escutar de forma ativa as preocupações, os interesses e as opiniões dos menores. Deve construir um ambiente securizante e acolhedor, adequado às necessidades das crianças/jovens e no qual se promova e potencie o desenvolvimento integral destes (Gomes, 2010, p.92). Além deste compromisso diário, o profissional desempenha um papel crucial não só ao nível da promoção da individualidade e na criação de espaços de privacidade e de intimidade como também um papel ao nível da integração das crianças e jovens à casa e adaptação do espaço a estes, de modo a que se construa um ambiente semelhante ao familiar, no qual existam momentos de comunicação, relação, partilha e afetividade (Santos, 2003, p.78; Gomes, 2010, p.124).

Desta forma, o educador social nestes contextos tem como funções, promover: a socialização e a integração social das crianças e jovens; o desenvolvimento das competências sociais e reconhecimento das virtudes, capacidades e valores dos sujeitos; a capacitação dos menores de competências essenciais para as relações interpessoais e para viverem na sociedade enquanto cidadãos ativos (Martins, 2002, p.9).

3. Importância do desenvolvimento de competências socioemocionais

Os desafios que o século XXI propõe aos sujeitos exigem que estes possuam determinadas competências multidimensionais para os enfrentar e para atingir diversos

objetivos de vida. Não só são importantes as competências adquiridas através das atividades acadêmicas, mas também as capacidades de comunicação eficaz, resolução de problemas, trabalho em equipa e motivação (Nakano, Moraes & Oliveira, 2019, p.388).

O desenvolvimento das competências consiste num processo longo, influenciado tanto pela informação genética como pelo meio envolvente, que se prolonga durante a vida toda visto que, tanto as competências cognitivas como as socioemocionais, podem ser melhoradas durante a vida dos indivíduos (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos- OCDE, 2015).

Os sujeitos em desenvolvimento possuem o seu ritmo de crescimento específico, na medida em que este depende tanto da sua idade como do nível de competências prévias. Por esse motivo, deve-se dar muita importância aos primeiros anos de vida das crianças, pois é neste período que estas estruturam as suas bases para o futuro (OCDE, 2015, p.38). Investir na primeira infância permite que, na idade adulta, existam resultados mais positivos e níveis elevados de competências (Kautz et al., 2014, citado por OCDE, 2015, p.38). Assim, e tendo em conta o abordado nos capítulos anteriores, é crucial que os cuidadores estabeleçam interações positivas com as crianças, pois existe um impacto significativo destas relações no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais. Para mais, é importante realçar que, durante a pré-adolescência e adolescência, o poder da influência da comunidade, dos pares e da escola é cada vez maior (OCDE, 2015).

Atualmente, têm-se vindo a dar mais valor ao papel das competências socioemocionais e como, em conjunto com as cognitivas, permitem promover resultados positivos no futuro. Estas últimas, são especialmente valorizadas em contexto académico devido à relação significativa que estabelecem com a produtividade académica. No entanto, vários países têm realçado a importância das competências socioemocionais na educação, incorporando as mesmas nas políticas públicas e nos modelos educativos, numa perspetiva de desenvolvimento integral das crianças (Almeida & Primi, 2004, citado por Nakano, et.al., 2019, pp. 409-410).

De acordo com Lee e Shute (2009), as competências socioemocionais englobam um conjunto de elementos que integram:

- (a) variáveis tais como atitude, valores, interesse e curiosidade;*
- (b) variáveis de personalidade ou temperamento, como consciência e extroversão;*
- (c) variáveis de relações sociais, incluindo a liderança, sensibilidade social e a capacidade de trabalhar com outras pessoas;*
- (d)*

auto- construtos como a autoeficácia e identidade pessoal; (e) os hábitos de trabalho, como o esforço, disciplina, persistência e gestão do tempo; e (f) emoções em relação a uma tarefa específica, como o entusiasmo e ansiedade.

(citado Nakano, Moraes & Oliveira, 2019, p.411)

Deste modo, as competências socioemocionais são definidas como a capacidade de identificar e gerir as emoções, definir objetivos e arranjar meios para alcançá-los e estabelecer interações positivas com os outros, valorizando-os (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011, citado por Francisco, 2019, p.34). Neste sentido, é fundamental que os sujeitos possuam um equilíbrio entre as suas próprias crenças (autonomia, consciência das próprias competências), entre as capacidades cognitivas (resolução de problemas e concentração) e a consciência social (resolução de desafios sociais) para existir uma gestão eficaz das emoções, das interações sociais e dos objetivos de vida (Faria, Esgalhado & Pereira, 2018; Jones & Doolittle, 2017, citado por Francisco, 2019, p.34).

Assim, o desenvolvimento das competências socioemocionais é crucial pois permite aos indivíduos adquirirem um conjunto de ferramentas essenciais para se relacionarem com os outros de uma forma mais positiva e lidarem de um modo mais eficaz com os problemas e desafios que surgem no contexto. Efetivamente, de acordo com Damásio (2017), vários estudos têm vindo a demonstrar que as pessoas com níveis mais elevados destas competências possuem um menor risco de desenvolver problemas de saúde mental, têm uma melhor autoestima, mais persistência, melhor desempenho tanto a nível académico como profissional e melhores capacidades de interação social (p.2044).

Como referido anteriormente, as relações sociais que os sujeitos estabelecem influenciam bastante o desenvolvimento das competências. Nesse sentido, um dos fatores ambientais que tem um impacto negativo, são os mau-tratos, visto que estes afetam significativamente a expressão emocional (Rogosch, Cicchetti & Aber, 1995, citado por Vale, 2012). Diversas pesquisas comprovaram que as crianças e jovens que estiveram expostas a este tipo de experiências adversas tinham alguma dificuldade em adaptar-se a novos contextos e por vezes exibiam comportamentos de fúria que não conseguiam controlar em ambientes não adequados (Erickson, Egeland & Pianta, 1989, citado por Vale, 2012, p.113). Main e George (1985), perceberam que estas crianças apresentam atitudes pouco empáticas (medo, raiva) nas relações com os outros (citado por Vale, 2012, p.113) e, por seu

lado, Howes e Eldredge (1985), mostraram com os seus estudos, que as crianças não conseguiam gerir de forma eficaz as emoções negativas, ajudar e demonstrar afeto para com os outros (citado por Vale, 2012, p.113).

4. Os programas Anos Incríveis

Os programas da série Incredible Years⁸ foram desenvolvidos por Carolyn Webster-Stratton nos anos 90, com o objetivo de criar diversas estratégias que permitam prevenir e reduzir problemas de comportamento e promover o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças desde os 0 meses até aos 12 anos de idade, através do trabalho direto com as mesmas e capacitação dos educadores e dos pais.

Para desenvolver os diversos programas, Webster-Stratton, baseou-se principalmente nas teorias da aprendizagem social, da autoeficácia e da vinculação (Santos, Gaspar, Homem, Azevedo, Silva & Vale, 2015, p.227).

Deste modo, a série Anos Incríveis é constituída por diversos programas que, como referido anteriormente, são direcionados para diferentes públicos de acordo com os objetivos delineados: “Parents and Babies Program” (0 a 12 meses); “Toddler Basic Parent Program” (1 a 3 anos); “Preschool Basic Parent Program” (3 a 6 anos); “School Age Basic Parent Program” (6 a 12 anos); “Advanced Parent Program” (4 a 12 anos); “Well-Baby Prevention Program” (0 a 9 meses); “School Readiness Parent Program” (2 a 4 anos); “Attentive Parenting Universal Program” (2 a 6 anos); “Autism Spectrum e Language Delays Parent Program (2 a 5 anos)”; “Teacher Classroom Management Program” (3 a 8 anos); “Incredible Beginnings Teacher/Child Care Provider Program” (1 a 5 anos); “Autism Spectrum e Language Delays Teacher Program” (3 a 5 anos); “Child Dinosaur Treatment Program” (4 a 8 anos) e “Child Dinosaur Classroom Prevention Program” (3 a 8 anos) (Incredible Years, 2021).

Apesar de diferentes objetivos específicos, todos os programas têm como “alvo final de mudança” a criança (Seabra-Santos et al., 2015, p.227). Para mais, são dinamizados por profissionais com formação específica do programa que se encontram a implementar, através de uma abordagem colaborativa, e utilizam métodos de aprendizagem ativa, aplicados em sessões grupais (dramatizações, visualização de vídeos ilustrativos, discussão em grupo,

⁸ Anos Incríveis, em português.

atividades a desenvolver em casa) com vista à capacitação dos formandos (Seabra-Santos, et.al., 2015, p.227).

4.1. O programa para educadores de infância e professores – Teacher Classroom Management (AI-TCM)

Especificamente, o programa para educadores de infância e professores – *Teacher Classroom Management* (AI-TCM) – visa o desenvolvimento de competências positivas de gestão da sala de aula e de promoção de competências emocionais, sociais e académicas, estabelecendo uma relação positiva com a criança e com a família (Seabra-Santos, et.al., 2015, p.229). Este programa, de acordo com Webster-Stratton deve ser implementado em 6 *workshops* oferecidos mensalmente ou com intervalos de 3 semanas, com a duração de 1 dia a grupos de 14 a 15 professores do 1º ciclo ou educadores de infância, dinamizados por profissionais com formação específica no programa, com a duração de 42 horas no total (Webster-Stratton & Bywater, 2015, citado por Seabra-Santos, et.al., 2015, p.229). Entre os *workshops* os educadores/professores são incentivados a pôr em prática as estratégias abordadas na formação e, mais tarde, partilhar com o grupo. Além disto, são preenchidos questionários com o sentido de se realizar uma autorreflexão e são feitas leituras que visam a autoaprendizagem dos formandos (Seabra-Santos, et.al., 2015, p.229). Em Portugal, o modelo de implementação é concretizado habitualmente em 7 *workshops* de 6 horas cada.

Deste modo, com este programa pretende-se que os formandos: melhorem as suas competências de gestão de sala de sala, utilizando abordagens de ensino pró-ativas e uma disciplina eficaz; promovam para além das competências académicas, as sociais e emocionais; melhorem a capacidade de autocontrolo e resolução de problemas em sala de aula; estabeleçam uma relação positiva com as crianças bem como com a família, melhorando assim, a colaboração casa-escola; e criem planos de comportamento quando necessário (Webster-Stratton, 2016, p.48). Como referido, um dos objetivos do programa é construir uma relação com a família, envolvendo os pais na escola de forma a promover “uma coerência e consistência na aplicação das estratégias educativas nos dois contextos: escolar e familiar” (Seabra-Santos et.al., 2015, p.229). Para isso, são utilizados “boletins informativos” fornecidos pelos educadores/professores aos pais, com o objetivo de incentivar e encorajar estes a aplicarem as estratégias usadas na escola e a partilharem essa experiência com o educador/professor (Seabra-Santos et.al., 2015, p.229).

Assim, partindo do pressuposto que a criança é o alvo final da mudança, espera-se que os educadores/professores, estimulem-na ao nível: do desenvolvimento das competências socioemocionais, acadêmicas e da capacidade de empatia; do estabelecimento de interações positivas; do uso de estratégias de resolução de problemas e de autorregulação; e da redução de problemas de comportamento (Vale, 2012, p.153).

CAPÍTULO II. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

1. A Associação de Pais e Educadores para a Infância (APEPI)

A Associação de Pais e Educadores para a Infância (APEPI) foi registada a 11 de fevereiro de 1982 como Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), tendo como objetivo criar estruturas diversas que promovessem o apoio à primeira e segunda infância, nomeadamente a Creche e o Jardim de Infância. Desta forma, a sua missão foca-se no desenvolvimento de respostas sociais qualificadas que promovam a satisfação das necessidades da população e assim contribuir para a inserção social e para o bem-estar da sociedade. Os valores que orientam o trabalho da instituição são o “civismo, cooperação, ética profissional, igualdade de oportunidades, responsabilidade e solidariedade” (APEPI, 2021).

Ao longo dos anos a Associação tem vindo a construir novas respostas sociais e a promover novos serviços com o objetivo de atingir vários campos de atuação zelando pelos Direitos Humanos e assim dar o seu contributo para uma sociedade mais justa e segura. Neste contexto, atualmente a APEPI dispõe de sete respostas sociais – Creche Institucional, Creche Familiar, Educação Pré-Escolar, Centro de Acolhimento, Casa de Abrigo, Centro de Apoio à Vida e Centro de Atendimento Social –, quatro serviços – Gabinete de Apoio às Vítimas de Violência, Departamento de Formação Permanente, Loja Social, Banco de Voluntariado “Dar as Mãos” –, e dois projetos – Projeto BASTA e JÁ e o CLDS 4G, Contrato Local de Desenvolvimento Social de 4ª Geração, projeto Rosa dos Ventos (APEPI, 2021).

1.1. Respostas sociais

1.1.1. Creche Institucional

A Creche Institucional sediada no Largo do Arnado em Pombal, com capacidade para 35 crianças dos 3 meses aos 3 anos, é constituída por 3 salas: Sala da Chupeta (Berçário), Sala dos Patinhos (Sala de 1 ano) e Sala das Abelhinhas (Sala 2 anos). Para mais, é composta por uma secretaria, uma casa de banho para adultos, um gabinete direção de serviços, uma arrecadação, um salão polivalente/refeitório, uma sala de pessoal/reuniões, uma cozinha, uma despensa, uma lavandaria, um hall e um parque infantil. É de notar que esta instituição funciona das 7h30 às 19h15 (APEPI, 2019, p.8).

1.1.2. Creche Familiar “Arco-Íris”

A Creche Familiar “Arco-Íris” é uma resposta social composta por nove amas que acolhem as crianças nas suas casas (até 4 crianças). As amas da APEPI são sujeitas a um processo de seleção e a um estágio junto das várias salas disponíveis na creche e com as amas que pertencem à creche familiar. Para mais, as amas recebem formação contínua sobre diversas temáticas de modo a conseguirem corresponder de uma forma mais adequada às necessidades das crianças (APEPI, 2021).

1.1.3. Educação Pré-Escolar

Esta resposta social, encontra-se sediada no Largo do Arnado em Pombal e tem capacidade para 75 crianças, com idades compreendidas entre os 3 anos aos 6 anos. O pré-escolar subdivide-se em 3 salas: Sala do Capuchinhos (Sala de 3 anos), Sala do Carochinha (Sala de 4 anos), Sala do Pinóquio (Sala de 5 anos). Tal como a creche institucional, que se situa nas mesmas instalações, funciona das 7h30 às 19h15 e é composta por uma secretaria, uma casa de banho para adultos, um gabinete da direção de serviços, uma arrecadação, um salão polivalente/refeitório, uma sala de pessoal/reuniões, uma cozinha, uma despensa, uma lavandaria, um hall e um parque infantil (APEPI, 2019, p.8).

1.1.4. Centro de Acolhimento Temporário “A Magia dos Afectos”

O Centro de Acolhimento Temporário Infantil de Pombal (CATIP), criado em 1991, destina-se ao acolhimento urgente e transitório de crianças entre os 0 e 12 anos de idade, que se encontram em situação de perigo, pertencentes ao Distrito de Leiria (APEPI, 2021). Como já referimos, o nosso estágio decorreu neste Centro.

1.1.5. Casa de Abrigo Teresa Morais

A Casa de Abrigo Teresa Morais foi criada em 2001 com acordo de cooperação com o Centro Distrital de Leiria, do Instituto de Segurança Social (ISS). A instituição tem capacidade para acolher temporariamente, e de forma gratuita, um máximo de 16 mulheres vítimas de violência doméstica com ou sem filhos. Desta forma, tem por objetivo

proporcionar às utentes, um ambiente o mais familiar possível que as faça sentirem-se seguras e protegidas. Para mais, a instituição desenvolve atividades que visam promover e estimular a aquisição de competências pessoais, sociais e profissionais ajudando-as assim a reintegrarem-se na sociedade (APEPI, 2021).

1.1.6. Centro de Apoio À Vida “A Cegonha”

O Centro de Apoio à Vida “A Cegonha”, fundado em 2006, em acordo de cooperação com o Centro Distrital de Leiria do ISS, visa acolher temporariamente mulheres grávidas ou recentes mães com filhos recém-nascidos que se encontrem em risco social ou emocional e que não têm um contexto familiar que as apoie. Deste modo, tem capacidade para acolher 6 mães e 6 crianças, tendo como objetivo apoiar as utentes ao nível da aquisição de competências parentais, pessoais, sociais e profissionais (APEPI, 2021).

1.1.7. Centro de Atendimento Social

Esta resposta social tem como objetivo, através de um serviço de primeira linha, apoiar famílias e pessoas que se encontrem em situações de vulnerabilidade social bem como ajudá-las com dificuldades pontuais que apresentem. Para mais, em certos casos, os recursos desta resposta social, atuam em circunstâncias de emergência (APEPI, 2021).

1.2. Serviços

1.2.1. Gabinete de Apoio às Vítimas de Violência

O Gabinete de Apoio às Vítimas de Violência tem como objetivo principal informar e apoiar as vítimas de violência bem como encaminhá-las de acordo com as necessidades que os técnicos identificam, podendo estas serem ao nível: jurídico-legal; social; profissional; psicológico; educativo/ formativo; saúde (APEPI, 2021).

1.2.2. Departamento de Formação Permanente

O Departamento de Formação Permanente diz respeito a um serviço da APEPI que tem por objetivo promover o aperfeiçoamento profissional, isto é, uma atualização dos conhecimentos dos funcionários de forma a responder às suas necessidades e às das instituições e assim melhorar as estratégias de apoio e prestação de cuidados aos utentes (APEPI, 2021).

1.2.3. Loja Social “Compras Felizes”

A Loja Social “Compras Felizes” visa responder às necessidades imediatas de sujeitos e famílias com dificuldades. Desta forma, esta loja reúne donativos doados por pessoas particulares ou empresas e assim pretende ajudar pessoas carenciadas identificadas pelos Serviços de Ação Social do Concelho de Pombal (APEPI, 2021).

1.2.4. Banco de Voluntariado “Dar as Mãos”

O Banco de Voluntariado “Dar as Mãos” foi criado em 2001 com o objetivo de construir uma estrutura que permitisse, de uma forma mais organizada, promover atividades para os voluntários realizarem. Por outro lado, esta iniciativa permite que os voluntários sejam apoiados e integrados corretamente na instituição o que favorece e maximiza o contributo positivo destes no estabelecimento onde desenvolvem o seu voluntariado (APEPI, 2021).

1.3. Projetos

1.3.1. Projeto BASTA e JÁ!

O Projeto BASTA e JÁ! iniciou-se a 1 de outubro de 2019 e terminou a 30 de junho de 2021, tendo como objetivo combater a pobreza e promover a inclusão social. Desta forma, foi um projeto de intervenção, desenvolvido no concelho de Pombal, que se inseriu no âmbito da promoção da igualdade de género e do combate à violência de género. Este projeto teve como principal público-alvo os sujeitos mais jovens e visou desenvolver ações de sensibilização procurando desta forma promover boas práticas ao nível da igualdade e da

cidadania. Assim, os temas abordados nas sessões de informação foram os seguintes: igualdade/violência de género, violência no namoro, violência doméstica, violência contra idosos/as, combate ao tráfico de seres humanos e promoção dos Direitos Humanos e cidadania (APEPI, 2021).

1.3.2. CLDS 4G, Projeto Rosa dos Ventos

O CLDS 4G, Contrato Local de Desenvolvimento Social de 4ª Geração, é um programa que visa promover a inclusão social de grupos de sujeitos que apresentam uma maior vulnerabilidade social, através de uma intervenção desenvolvida por diversos agentes e recursos disponíveis no local onde é desenvolvida. Desta forma, O CLDS 4G Rosa dos Ventos, teve início no dia 1 de junho de 2020 e termina a 31 de maio de 2023. Este projeto diz respeito a uma intervenção social implementada em parceria com diversas instituições/serviços e recursos presentes na comunidade, que tem como objetivo “apoiar a população afetada por calamidades e/ou capacitar e desenvolver o concelho de Pombal, tendo como objetivo promover a integração social e combater a pobreza e qualquer discriminação” (APEPI, 2021).

Desta forma, o plano de ação inclui 16 atividades integradas no “Eixo IV: Auxílio e intervenção emergencial às populações inseridas em territórios afetados pelas calamidades e/ou capacitação e desenvolvimento comunitário”. As atividades previstas são essencialmente: a sensibilização da população para a alteração de comportamentos e capacitar a mesma para agir corretamente em situações de calamidade; promover atividades culturais, pedagógicas e desportivas; construir um espaço para atender e apoiar a população em situação de crise; elaborar estratégias que visam apoiar as famílias vulneráveis; promover a prática de voluntariado; e combater a exclusão social e o isolamento da população idosa (APEPI, 2021).

2. Centro de Acolhimento Temporário Infantil de Pombal

O CATIP, local onde foi desenvolvido o presente estágio, é uma das diferentes respostas sociais da APEPI e encontra-se direcionado para o acolhimento urgente e transitório de crianças que se encontram numa situação de risco. Tem a capacidade para acolher 15 crianças, com idades entre os 0 e os 12 anos de idade, do distrito de Leiria. Com

o objetivo de facilitar o contacto presencial com as famílias (quando possível e autorizado pelo tribunal), o processo de acolhimento nesta instituição dá preferência às crianças oriundas do conselho de Pombal.

Como referido anteriormente, é fulcral que nas instituições de acolhimento seja construído um ambiente positivo no qual se estabeleçam relações significativas entre as crianças e os cuidadores. Deste modo, o CATIP, apresenta como principal objetivo estruturar a instituição como “casa” com um ambiente o mais familiar possível, onde as crianças se sintam apoiadas, respeitadas e recebam afeto reparador. Os cuidadores, tendo noção de que não são os pais das crianças, nem os seus substitutos, apresentam um papel essencial neste capítulo da vida das crianças residencializadas, na medida em que devem responder às necessidades das crianças, a nível alimentar, saúde, social, emocional e educativo.

Desta forma, de acordo com o Regulamento Interno, o CATIP tem como objetivos: após o acolhimento, realizar um diagnóstico relativo à saúde, escolaridade, socialização e o equilíbrio psicoafectivo das crianças, com o objetivo de identificar e satisfazer as suas necessidades elementares; enquanto as crianças se encontram no contexto residencial, pretende proporcionar um ambiente e uma vivência do tipo familiar; definir o projeto de vida para as crianças através de um trabalho em rede com as diferentes entidades intervenientes no processo; e promover o contacto e a integração da criança na sua família biológica e na comunidade envolvente, sempre que existir essa possibilidade (APEPI, 2002). Assim, os princípios que guiam a intervenção promovida pelo CATIP, fazem desta uma intervenção técnica que se foca na criança, respeitando a sua privacidade e da sua família e que adota uma perspetiva multidisciplinar e global, criando um ambiente de afeto e confiança que favoreça as relações de proximidade que as crianças e jovens estabelecem entre eles bem como com os cuidadores que com eles lidam. Para desenhar a intervenção, os profissionais tomam conhecimento da informação disponível por outras entidades de modo a que se possa elaborar um diagnóstico mais completo e mantêm uma relação entre a equipa de forma a existir uma partilha contínua das várias informações e respetivas análises com vista ao desenho de uma intervenção coerente.

Tendo noção da importância do contacto com a família, esta instituição obedece

ao princípio da prevalência da criança ou jovem na família, atendendo em cada situação, sequencialmente, às seguintes respostas: regresso à família biológica, mantendo-se ou promovendo-se, se for caso disso, o apoio à família, em colaboração com os serviços e entidades locais, pelo tempo

necessário à garantia do seu bem-estar; inserção numa família alternativa, privilegiando-se, sempre que possível, a adoção e admissão em lar, que assegure um acompanhamento individual e uma integração social em condições análogas às de um núcleo familiar.

(APEPI, 2002)

Quanto aos recursos humanos, a instituição apresenta uma equipa técnica, constituída pela diretora técnica, uma técnica superior de serviço social e um psicólogo e uma equipa educativa, composta por seis funcionárias ajudantes de ação educativa e duas trabalhadoras auxiliares.

Relativamente ao funcionamento, o CATIP possui um regime aberto de 24 horas por dia, o que significa que as crianças/jovens podem entrar e sair livremente, com as limitações resultantes das “suas necessidades educativas e da proteção dos seus direitos e interesses” (APEPI, 2002). Desta forma, as colaboradoras da equipa educativa trabalham por turnos rotativos, sendo que em cada turno diário estão presentes duas funcionárias e no turno da noite está ao serviço apenas uma colaboradora. Como mecanismos de comunicação, a equipa tem um caderno no qual anotam as informações necessárias para partilhar com os colegas e uma agenda que integra as consultas, as visitas e outros assuntos importantes. Além disso, as colaboradoras da equipa educativa à entrada das colegas para o turno seguinte, partilham os recados mais importantes verbalmente.

Os progenitores, o representante legal ou o indivíduo que possui a guarda de facto da criança, pode visitar a criança mediante os horários e regras estabelecidas pela instituição, caso não exista nenhuma ordem judicial que impeça que a criança seja visitada. A equipa técnica do CATIP, valoriza a importância da convivência das crianças com os seus familiares para preservação dos laços afetivos e para bem-estar emocional destas. Por esse motivo, privilegia e incentiva a que os pais mantenham um contacto próximo das crianças.

O quotidiano da casa possui uma dinâmica própria de funcionamento, com horários e regras pré-definidas, para que as funcionárias realizem o seu trabalho seguindo as mesmas orientações. Os seus padrões de comunicação e interação com as crianças variam, mas as regras devem ser cumpridas para que não exista uma grande diferença, entre turnos, no modo como a rotina da casa é desenvolvida. Desta forma, as crianças acordam às 8h para as 8h30 estarem a tomar o pequeno-almoço. Em período escolar, as crianças são levadas pelas funcionárias à escola consoante os horários das respostas de educação formal. Por sua vez, as crianças até aos 2 anos, permanecem em casa e usufruem de um tempo para brincar.

Durante a manhã, existem educadoras da Equipa de Intervenção Precoce de Pombal, que prestam apoio às crianças sinalizadas e que ainda não se encontram na creche.

De seguida, ao 12h30, é dado o almoço às crianças e por volta das 13h, as que dormem a sesta, vão dormir até por volta das 16h, hora do lanche. Até lá, na altura das férias e ao fim de semana, as crianças mais velhas, brincam e têm acesso à televisão e à tecnologia. Quando se está em dia de escola, às 16h30 as funcionárias vão buscar as crianças que se encontram na creche e na pré-escola e às 17h as do 1º, 2º e 3º ciclo. Assim, das 17h às 18h00/18h30 as crianças realizam os trabalhos de casa, sendo que de terça-feira à sexta-feira beneficiam da ajuda de dois professores⁹. A partir das 17h30/18h, os cuidados de higiene pessoal são assegurados, salvo determinadas exceções. Às 19h é servido o jantar e às 21h30 as crianças vão para cama. Por vezes, podem existir situações pontuais que implicam uma pequena mudança no funcionamento da casa, no entanto, o típico quotidiano procede-se da maneira acima descrita.

As instalações do CATIP, são constituídas pelas seguintes áreas: gabinete técnico; sala de estudo/brincar e visitas; sala de estar; quatro casas de banho; quatro quartos partilhados; cozinha; lavandaria; despensa; instalações para o pessoal; e áreas de apoio e de arrecadação.

⁹ Os dois professores mencionados têm vindo a dar apoio ao CATIP, no âmbito do Plano CASA (protocolo entre o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e o Ministério da Educação), que tem por objetivo dar respostas específicas às necessidades das crianças e jovens que se encontram em contexto de acolhimento residencial, colocando docentes nestas respostas sociais no contexto de um Acordo de Cooperação entre o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social e o Ministério da Educação.

CAPÍTULO III. ATIVIDADES DE ESTÁGIO

1. Diagnóstico

O diagnóstico é uma fase crucial para a elaboração de projetos, visto que é neste momento que se examina “a realidade a estudar, as pessoas, o meio envolvente, as características e as circunstâncias que incidirão no desenvolvimento do projeto” (Pérez Serrano, 2008, p.29), ou seja, é o momento destinado ao conhecimento e aproximação do contexto.

Deste modo, o diagnóstico consiste num processo que recolhe, analisa e expõe informação importante que, no presente caso, permite caracterizar alguns aspetos relativos às crianças de modo que se possa delinear os objetivos das futuras intervenções de acordo com os dados reunidos.

1.1. Caracterização do Público-Alvo

Num centro de acolhimento temporário, o público-alvo é inconstante ao longo do tempo. Desta forma, quando ingressámos, em modo presencial, no centro de acolhimento temporário (janeiro de 2021) encontravam-se em situação de acolhimento, 15 crianças (5 do género feminino e 10 do género masculino), com idades compreendidas entre os 0 meses e 14 anos. A meados de fevereiro uma criança (criança R.U.) foi integrada junto da sua família alargada. Desta forma, até abril, estiveram 14 crianças no centro de acolhimento temporário e, em meados deste mês, foi acolhida uma outra criança. Como referido na caracterização do centro de acolhimento temporário, este tem disponibilidade para 15 crianças, dos 0 aos 12 anos, no entanto, existem crianças com idades superiores ao que se encontra determinado no Regulamento Interno devido a dois possíveis motivos: o facto dos projetos de vida não estarem definidos ou para evitar que, no caso de fratrias, que os irmãos se afastem e exista uma rutura dos laços que os une, implicando assim a permanência no centro de acolhimento temporário, de algumas crianças, até uma idade mais avançada.

As crianças residencializadas, tendo em conta as suas idades, frequentam diferentes respostas de educação formal. Desta forma, as crianças até aos 2 anos, permanecem em casa e são acompanhadas tanto pela equipa educativa do CATIP como por educadoras da equipa de Intervenção Precoce de Pombal que presta apoio uma vez por semana a cada criança sinalizada. As crianças dos 2 aos 6 anos, encontram-se ou na creche ou no jardim de infância

da APEPI. Por sua vez, as crianças com as idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos, frequentam a Escola Gualdim Pais.

No que diz respeito ao motivo de acolhimento, o mais comum no CATIP, é negligência por parte dos cuidadores o que vai ao encontro dos dados apresentados no último Relatório CASA (2019).

Passamos agora à caracterização de cada uma das crianças.

Criança F.I.

Idade: 15 anos

Género: Masculino

Data de admissão: 06/2015

Motivo de acolhimento: Negligência e violência psicológica

Projeto de vida¹⁰: Manutenção do acolhimento e aproximação do progenitor com vista à reintegração familiar junto do pai.

Resposta de educação formal: Escola Gualdim Pais (8ºano)

Características da criança: O F.I., é um adolescente educado, reservado e muito tímido. Não procura muito estabelecer interações, mas tem boas relações com os seus pares e com os cuidadores. O F.I., tem um desenvolvimento global adequado para a sua idade, tem um bom comportamento, cumpre as suas responsabilidades e obedece às regras de funcionamento da casa sem manifestar qualquer tipo de comportamento desafiante.

Criança I.F.

Idade: 13 anos

Género: Masculino

Data de admissão: 06/2016

Motivo de acolhimento: Negligência e maus-tratos.

Projeto de vida¹¹: Manutenção do acolhimento e salvaguarda da relação com a irmã.

Resposta de educação formal: Escola Gualdim Pais (8ºano).

Características da criança: O I.F. é um adolescente com um desenvolvimento global razoável, muito brincalhão e comunicativo. Gosta bastante de partilhar os seus interesses e de conversar sobre estes. É um adolescente desafiante, agitado, impaciente e com alguma falta de concentração. Quando confrontado com a impossibilidade das suas

¹⁰ Projeto de vida do ponto de vista técnico sendo, portanto, não oficial.

¹¹ Projeto de vida do ponto de vista técnico sendo, portanto, não oficial.

vontades serem realizadas fica frustrado e reclama. Nos momentos em que está mais agitado, apresenta alguma dificuldade em obedecer, testa os limites impostos. Estes comportamentos são manifestados devido ao sofrimento emocional associado ao abandono materno e paterno. No entanto, de uma forma geral, é uma criança que cumpre as regras e alerta os outros para fazerem o mesmo.

Criança R.I.

Idade: 12 anos

Género: Masculino

Data de admissão: 03/2016

Motivo de acolhimento: Indisponibilidade por parte das cuidadoras (tia e avó)¹².

Projeto de vida¹³: Manutenção do acolhimento e aproximação do progenitor com vista à reintegração familiar junto do pai.

Resposta de educação formal: Escola Gualdim Pais (6ºano).

Características da criança: O R.I., é uma criança muito bem-comportada, respeitadora e bastante carinhosa. Tem um desenvolvimento adequado para a sua idade, corresponde bem às suas responsabilidades e cumpre as regras sem apresentar atitudes desafiadoras. Gosta de ajudar, principalmente quando a tarefa diz respeito ao cuidado dos bebés. O R.I., gosta bastante de partilhar os seus interesses e, por sua vez, que os adultos mantenham uma escuta ativa.

Criança T.E.

Idade: 10 anos

Género: Masculino

Data de admissão: 06/2016

Motivo de acolhimento: Negligência e maus-tratos

Projeto de vida¹⁴: Manutenção do acolhimento e salvaguarda da relação com a irmã.

Resposta de educação formal: Escola Gualdim Pais (4ºano)

Características da criança: O T.E. é uma criança inteligente com um desenvolvimento global razoável para a sua idade. A nível escolar, tem-se vindo a observar uma grande

¹² A tia e a avó ficaram responsáveis pelo R.I, visto que os progenitores destes não disponham de competências parentais.

¹³ Projeto de vida do ponto de vista técnico sendo, portanto, não oficial.

¹⁴ Projeto de vida do ponto de vista técnico sendo, portanto, não oficial.

evolução desde que ingressou no 1º ciclo, sendo que é notável que quando o T.E. se concentra nas tarefas, domina com facilidade os conteúdos escolares. É uma criança agitada que quando frustrada adota comportamentos mais desafiantes e por vezes agressivos. Estes comportamentos são manifestados devido ao sofrimento emocional associado ao abandono materno e paterno.

Criança L.E.

Idade: 9 anos

Género: Masculino

Data de admissão: 04/2021

Motivo de acolhimento¹⁵: Maus-tratos físicos por parte do pai; falta de competências parentais do pai e da mãe.

Projeto de vida¹⁶: Indefinido, no entanto perspectiva-se a transferência para uma instituição de acolhimento residencial mais próxima dos progenitores.

Resposta de educação formal: Escola Gualdim Pais (4ºano).

Características da criança: O L.E., é a criança que foi acolhida mais recentemente e, por esse motivo, ainda está em processo de adaptação ao contexto e às suas regras. É uma criança desafiante, que testa os limites e que, por vezes, tem reações agressivas tanto devido à sua própria frustração como quando é provocada por outras crianças. Manifesta algumas dificuldades a nível escolar, sendo que estas encontram-se também relacionadas com a sua falta de concentração e foco na tarefa.

Criança R.A.

Idade: 9 anos

Género: Feminino

Data de admissão: 11/2019

Motivo de acolhimento: Negligência; Comportamento de risco por parte da progenitora.

Projeto de vida¹⁷: Reintegração familiar junto da mãe.

Resposta de educação formal: Escola Gualdim Pais (3ºano).

Características da criança: A R.A. é uma criança meiga que globalmente, apresenta um bom desenvolvimento dentro dos patamares esperados. A R.A., de uma forma geral,

¹⁵ Esta criança já foi anteriormente acolhida.

¹⁶ Projeto de vida do ponto de vista técnico sendo, portanto, não oficial.

¹⁷ Projeto de vida do ponto de vista técnico sendo, portanto, não oficial.

cumprir as regras e obedece, sendo que, por vezes, de uma forma manipuladora, tenta fugir às regras e ao que foi previamente delineado. Quando contrariada, fica bastante frustrada e acaba por ter atitudes menos respeitadoras. Esta criança, com alguma frequência, fomenta algumas picardias com os colegas, principalmente por fazer “queixas” destes.

Criança R.U.

Género: Masculino

Idade: 8 anos

Data de admissão: 06/2020 (esta criança saiu da instituição em 02/2021).

Motivo de acolhimento: Falta de competências parentais; Violência emocional; Absentismo/abandono escolar.

Projeto de vida: Reintegração familiar.

Resposta de educação formal: Escola Gualdim Pais (3ºano).

Características da criança: O R.U. é uma criança carinhosa, mas com alguns comportamentos desafiantes e agressivos. Possui bastantes dificuldades em se concentrar nos trabalhos de casa e encontrar vontade para os fazer. Por essa razão, nos momentos em que se deve dedicar à escola possui atitudes menos adequadas e por vezes agressivas.

Criança S.M.

Idade: 7 anos

Género: Masculino

Data de admissão: 01/2020

Motivo de acolhimento: Indisponibilidade¹⁸ por parte dos cuidadores(avós¹⁹)

Projeto de vida: Reintegração familiar

Resposta de educação formal: Escola Gualdim Pais

Características da criança: O S.M, é bastante tímido, manifesta poucas competências relacionais e de comunicação e foi diagnosticado com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção²⁰ (PHDA). Para mais, a nível escolar, tem muitas dificuldades o que

¹⁸ A avó ficou doente e por esse motivo não tinha disponibilidade para cuidar dos menores.

¹⁹ Os avós ficaram responsáveis pelo S.M, visto que se procedeu à reclusão dos progenitores e existia negligência por parte da mãe.

²⁰ A PHDA consiste num distúrbio neuro comportamental caracterizado por provocar dificuldades ao nível do controlo coordenação motora, da impulsividade e da atenção, o que por sua vez, altera de forma significativa o desempenho funcional da criança. Desta forma, de acordo com os sintomas predominantes, é possível diferenciar três formas clínicas: PHDA predominantemente caracterizada pela desatenção; PHDA

não lhe permite conseguir corresponder aos conteúdos lecionados no 2ºano. Por esse motivo, é acompanhado por uma professora de Educação Especial que o ajuda a adquirir as competências do 1º ano. É uma criança respeitadora, com um bom comportamento e que adora particularmente brincar na rua.

Criança M.A.

Idade: 5 anos

Género: Masculino

Data de admissão: 01/2020

Motivo de acolhimento: Indisponibilidade²¹ por parte dos cuidadores(avós²²).

Projeto de vida: Reintegração familiar.

Resposta de educação formal: Jardim de Infância da APEPI.

Características da criança: O M.A. é uma criança que apresenta um bom desenvolvimento global e adequado para a sua idade. De uma forma geral é muito bem disposto, gosta bastante de brincar sozinho, mas também manifesta algum interesse em fazer atividades em grupo. Reage muito bem ao elogio e procura muito colo e carinho. Por sua vez, é uma criança que faz muitas birras como forma de manifestar a sua frustração perante situações em que algo não acontece como deseja e desta forma utiliza a birra como instrumento para conseguir ter o que quer.

Criança B.E.

Idade: 5 anos

Género: Feminino

Data de admissão: 09/2019

Motivo de acolhimento: Negligência e exposição a comportamentos de risco.

Projeto de vida: Indefinido.

Resposta de educação formal: Jardim de Infância da APEPI.

predominantemente caracterizada pela hiperatividade-impulsividade; PHDA de tipo misto. A desatenção manifesta-se comportamentalmente ao nível da “divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização – e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão”. A hiperatividade diz respeito “atividade motora excessiva (como uma criança que corre por tudo) quando não apropriado ou remexer, bater ou conversar em excesso”. Por sua vez, a impulsividade caracteriza-se por “ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado potencial para dano à pessoa” (APA, 2014, pp.60-61).

²¹ A avó ficou doente e por esse motivo não tinha disponibilidade para cuidar dos menores.

²² Os avós ficaram responsáveis pelo M.A, visto que se procedeu à reclusão dos progenitores e existia negligência por parte da mãe.

Características da criança: A B.E. é uma criança, com alguma carência afetiva e que, por esse motivo, procura bastante carinho e atenção. Quando percebe que as outras crianças estão a obter atenção por parte do adulto ao apresentarem determinado comportamento, tende a imitá-las com o objetivo de conquistar a mesma atenção. A B.E., apresenta um atraso significativo de desenvolvimento, nomeadamente ao nível da linguagem. Para mais, é uma criança que manifesta algumas dificuldades em se concentrar e em focar a sua atenção nas tarefas. É acompanhada pela equipa de intervenção precoce, nomeadamente por uma educadora que lhe presta apoio uma vez por semana. Devido às suas dificuldades, a criança irá frequentar por mais um ano o ensino pré-escolar, com vista ao desenvolvimento das suas capacidades.

Criança M.R.

Idade: 3 anos

Género: Feminino

Data de admissão: 01/2020

Motivo de acolhimento: Indisponibilidade²³ por parte dos cuidadores(avós²⁴).

Projeto de vida: Reintegração familiar.

Resposta de educação formal: Creche da APEPI.

Características da criança: A M.R. é uma criança com um bom desenvolvimento e adequado para sua idade. É uma criança bem-disposta e comunicativa que sempre foi muito investida a nível emocional e relacional. Procura ter sempre a posse dos brinquedos e por vezes, para a ter, parte para comportamentos menos saudáveis e mais agressivos. Quando sente que é capaz, gosta de fazer as coisas de forma autónoma e sem ajuda do adulto, sendo que procura e aceita bastante bem o elogio, colo e o carinho.

Criança M.I.

Idade: 2 anos

Género: Masculino

Data de admissão: 09/2019

Motivo de acolhimento: Negligência e exposição a comportamentos de risco.

Projeto de vida: Indefinido.

²³ A avó ficou doente e por esse motivo não tinha disponibilidade para cuidar dos menores.

²⁴ Os avós ficaram responsáveis pela M.R, visto que se procedeu à reclusão dos progenitores e existia negligência por parte da mãe.

Resposta de educação formal: Creche da APEPI.

Características da criança: O M.I. é uma criança que chegou ao centro de acolhimento com um desenvolvimento muito comprometido, porém, tem evoluído muito bem, apresenta um bom desenvolvimento e é bastante comunicativo com as pessoas que conhece. É uma criança que procura ter sempre a posse dos brinquedos e quando não lhe é permitido faz birras com vista à obtenção dos mesmos. Nos momentos das refeições tem alguma dificuldade em aguardar pela sua vez de comer.

Criança P.A.

Idade: 2 anos

Género: Feminino

Data de admissão: 05/2019

Motivo de acolhimento: Negligência.

Projeto de vida: Reintegração junto dos pais.

Resposta de educação formal: Creche da APEPI

Características da criança: A P.A. é uma bebé muito bem-disposta e com bastante energia. Estabelece uma boa relação com os cuidadores procurando afeto, carinho e brincadeira. Apresenta um atraso de desenvolvimento que pode ter um contexto genético, ainda indefinido. É acompanhada pela educadora da equipa de intervenção precoce de Pombal, que lhe presta apoio uma vez por semana.

Criança C.L.

Idade: 2 anos

Género: Feminino

Data de admissão: 09/2020

Motivo de acolhimento: Negligência.

Projeto de vida²⁵: Adoção.

Resposta de educação formal: A criança não se encontra em nenhuma resposta de educação formal visto que no início do ano letivo tinha uma idade inferior a 2 anos.

Características da criança: A C.L. é uma bebé que apresenta um padrão de vinculação evitante²⁶ e que se encontra, portanto, pouco aberta a estabelecer relações. Manifesta

²⁵ Projeto de vida do ponto de vista técnico sendo, portanto, não oficial.

²⁶ Vinculação evitante: Este tipo de vinculação caracteriza-se por uma indiferença face à localização do cuidador na medida em que a criança não reage à separação do cuidador nem festeja o regresso deste,

algum medo no meio da natural agitação da casa e, por esse motivo, solicita muito colo e carinho dos cuidadores mantendo uma interação funcional com os mesmos. A C.L. foi diagnosticada com epilepsia, no entanto ainda não teve nenhum sintoma em contexto residencial. A nível motor, apresenta algum atraso (não adquiriu a marcha) e, a nível verbal, só produz alguns sons. É acompanhada pela educadora da equipa de intervenção precoce de Pombal, que lhe presta apoio uma vez por semana.

Criança A.D.

Idade: 2 anos

Género: Masculino

Data de admissão: 11/2019

Motivo de acolhimento: Negligência.

Projeto de vida: Indefinido.

Resposta de educação formal: A criança não se encontra em nenhuma resposta de educação formal visto que no início do ano letivo tinha uma idade inferior a 2 anos.

Características da criança: O A.D. apresenta uma paralisia cerebral e dificuldades associadas à mesma. É acompanhado pela Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra (APCC) e, ao longo tempo, tem-se observado alguma evolução. Aos poucos começa a conseguir manusear melhor os objetos e produzir alguns sons. É acompanhado por uma educadora da equipa de intervenção precoce de Pombal, que lhe presta apoio uma vez por semana. É um bebé sorridente e comunicativo que reage muito bem às interações que os cuidadores estabelecem com ele, procurando sempre muita atenção e carinho.

Criança P.E.

Idade: 9 meses

Género: Masculino

Data de admissão: 12/2020

Motivo de acolhimento: Abandono

Projeto de vida: Indefinido

ignorando-o e evitando-o. A criança não espera criar relação e quando o cuidador tenta estabelecer uma interação ela rejeita e evita. Assim, a vinculação evitante “traduz-se essencialmente nos sentimentos de insegurança” devido a experiências anteriores nas quais a criança pedia atenção e este rejeitava-a e por esse motivo é que quando ela “pede atenção espera à partida, uma reação de rejeição por parte do cuidador” (Ferreira & Pinho, 2010, p.2)

Resposta de educação formal: A criança não se encontra em nenhuma resposta de educação formal visto que tem uma idade inferior a 2 anos.

Características da criança: O P.E. é um bebé que foi acolhido recém-nascido, sendo o centro de acolhimento a sua primeira casa. Tem manifestado um desenvolvimento adequado para a sua idade e apresenta uma postura bastante comunicativa, serena e sorridente. É uma criança que responde bastante bem às interações estabelecidas com os cuidadores, mostrando que se sente segura, contente e rodeada de carinho.

1.2. Levantamento de Necessidades

Numa fase inicial de estágio procedemos ao levantamento de necessidades de modo a pudermos construir um projeto que se adequasse à instituição. Esta fase é de grande importância visto que é “conveniente estudar as necessidades e os recursos de que dispomos, tanto pessoais como materiais, para ir ao encontro das necessidades de uma forma realista” (Pérez Serrano, 2008, p.31). Neste sentido, uma necessidade consiste numa “discrepância entre a situação existente e a situação desejada, ou seja, a distância entre o que é e o que deveria ser” (Pérez Serrano, 2008, p.31).

De acordo com Pérez Juste (1992), as necessidades podem ser detetadas através de diversas formas: “identificação da falta de algo útil; verificação de discrepâncias com os níveis normais; comparação com os níveis esperados; estipular previsões relativas a circunstâncias futuras; constatação de factos negativos e os seus efeitos; verificação de anomalias entre os planos e as previsões” (citado por Pérez Serrano, 2008, p. 31).

Como referido anteriormente, o estágio decorreu inicialmente à distância e posteriormente de modo presencial. Desta forma, efetuamos o levantamento de necessidades através de entrevistas feitas à distância, à equipa técnica e educativa da instituição e a correspondente análise de conteúdo, durante os meses de novembro e dezembro de 2020. Além da entrevista, foi usada a técnica “observação participante”, já em contexto presencial, ou seja, a partir de janeiro de 2021.

1.2.1. Entrevista semiestruturada

De acordo com Haguette (1997), a entrevista consiste numa dinâmica de interação social entre dois sujeitos em que um, entrevistador, procura recolher determinadas

informações do outro, o entrevistado (p.86). Esta técnica permite ao investigador fazer perguntas ao participante com o objetivo de obter os dados respetivos ao tema que investiga (Gill, 1999, citado por Aguiar & Medeiros, 2009, p.10711). Desta forma, com o objetivo de realizarmos um levantamento de necessidades, optámos por elaborar uma entrevista semiestruturada aos elementos da equipa técnica e da equipa educativa.

Na entrevista semiestruturada o investigador segue um conjunto de questões previamente elaboradas, promovendo um ambiente semelhante ao de uma conversa informal, permitindo assim ao entrevistado poder falar de forma livre sobre o assunto. Neste sentido, o entrevistador pode fazer questões adicionais com vista ao esclarecimento de respostas que não ficaram claras. Para mais, através destas perguntas complementares, pode reorganizar o contexto da entrevista, sempre que o participante demonstre alguma dificuldade em abordar o assunto questionado ou quando este se desvia do tema (Miranda, 2009, p.42).

Neste contexto, foram elaborados três guiões da entrevista: um para a diretora de serviços (Apêndice I – Entrevista à diretora de serviços), um para o psicólogo (Apêndice II – Entrevista ao psicólogo) e um para as sete funcionárias da equipa educativa (Apêndice III – Entrevista às colaboradoras da equipa educativa). Na entrevista realizada à diretora de serviços, na primeira parte procuramos elaborar uma caracterização sociodemográfica das crianças (género, idade, resposta de educação formal) e perceber a composição da equipa técnica e a sua formação, da equipa educativa e o funcionamento dos turnos desta. A segunda parte desta entrevista correspondeu exatamente à entrevista também elaborada ao psicólogo e às ajudantes de ação educativa. Desta forma, procurámos perceber qual o principal desafio que as crianças sentem, se existem crianças com desafios comportamentais, nomeadamente nos momentos em comum e ao nível do cumprimento das regras, da higiene e da arrumação de espaços; compreender como é caracterizada a relação que as crianças estabelecem entre elas e com a equipa educativa e técnica; perceber se as crianças manifestam dificuldades na autorregulação e na identificação, expressão e controlo das emoções; e, por fim, constatar em que aspetos é que a intervenção desenvolvida, no âmbito do estágio, se poderia focar.

1.2.2. Análise de conteúdo

Após uma revisão das entrevistas procedeu-se a uma análise de conteúdo destas, que teve por objetivo identificar as informações principais nas respostas dadas às questões. Desta forma, de acordo com Silva, Gabbi e Simão (2004), a análise de conteúdo consiste num procedimento que analisa e decompõe as entrevistas de forma a permitir a identificação de unidades de registo que são posteriormente categorizadas. O método desta técnica é visto como uma “ferramenta para a compreensão da construção de significados que os atores sociais exteriorizam no seu discurso” (p.74). Neste sentido, o investigador tem a oportunidade de entender as representações que os indivíduos possuem relativamente à sua realidade e à interpretação que fazem dos diversos significados que os envolvem.

Assim, foi elaborada uma grelha de análise de conteúdo, constituída por categorias, subcategorias e unidades de registo (Apêndice IV – Grelha de análise de conteúdo).

1.2.2.1. Análise Interpretativa dos dados

Após a elaboração da grelha de análise de conteúdo, procurámos realizar uma interpretação da mesma, que apresentamos de seguida.

Categoria “Competências socioemocionais”

Nesta categoria, procurámos perceber qual o desenvolvimento das crianças ao nível das competências socioemocionais que, como referido anteriormente, são cruciais para o desenvolvimento na medida em que, com estas, os sujeitos encontram formas de interagir com os outros de uma forma mais sábia e positiva e de lidarem com os desafios do quotidiano de um modo mais eficaz.

Subcategoria “Interação com outras crianças”

Relativamente à interação que as crianças estabelecem umas com as outras é geral a ideia de que é uma relação “com alguns conflitos, mas nada de anormal”. Existe, portanto, uma boa interação entre elas sendo que mantêm uma melhor relação com uns do que com outros. Por vezes, observa-se pequenos conflitos relacionados com o respeito pelos outros- “és um bebé” - e com a partilha de objetos - “este brinquedo é meu” - sendo necessário, em alguns casos, existir intervenção por parte do adulto.

Subcategoria “Relação entre as crianças e a equipa”

No que diz respeito à relação entre as crianças e a equipa técnica e educativa é observada uma “relação boa”, positiva e de proximidade sendo que “variam tendo em conta o tipo de função que os profissionais desempenham”. No entanto, os participantes mencionaram que as crianças mantêm um maior respeito para com os elementos da equipa técnica o que é associado ao facto de estas os verem como figuras de maior autoridade.

Subcategoria “Autorregulação”

O conceito de autorregulação é desconhecido para alguns dos entrevistados e por essa razão preferiram não responder. De acordo com as opiniões dos participantes, existem crianças que apresentam alguns desafios na sua autorregulação: “A maior parte deles explode um pouco”. Assim, é uma competência que precisa de ser trabalhada visto que “as crianças demoram muito tempo até atingir a sua autorregulação”. Existem crianças com as quais existe uma preocupação maior, no entanto, têm-se observado bastantes melhorias.

Subcategoria “Expressão de Emoções”

Em relação à expressão de emoções é comum a ideia de que é uma competência que necessita de ser trabalhada: “o autodomínio das emoções é uma competência que tem de ser trabalhada”. Existem crianças com mais dificuldades do que outras, sendo que a expressão adequada de emoções varia consoante “as emoções que se tratem e dos momentos”.

Subcategoria “Compreensão das emoções”

Nesta subcategoria alguns participantes consideram que as crianças conseguem tanto compreender como respeitar as emoções dos outros: “Eu acho que elas são muito solidárias, até têm perceção do nosso estado de espírito”. No entanto, existe também a opinião de que as crianças têm alguma dificuldade em compreender as emoções dos outros tal como têm em compreender as suas próprias emoções: “Têm tanta dificuldade como têm com eles próprios; “Sim. Como eles não se compreendem a eles mesmos é muito difícil eles compreenderem os outros”.

Subcategoria “Expressão de sentimentos”

Relativamente à expressão de sentimentos, os participantes partilham a ideia de que existem “dificuldades em exprimir os sentimentos”. É certo que alguns têm mais

dificuldades que outros, sendo que existem crianças que “quando expõem algo, é para tudo e para todos”, ou seja, não existe cuidado. Por sua vez, no centro de acolhimento há crianças que “não se abrem” tão facilmente e não conseguem partilhar o que sentem, o que por vezes é um problema pois acabam por explodir mais tarde.

Categoria “Desafios”

Nesta categoria foi nosso objetivo compreender os desafios que as crianças apresentam a nível comportamental e qual o ponto de situação relativo ao cumprimento de regras visto que é crucial que as crianças tenham noção da importância das regras e as cumpram, para que a instituição tenha um bom funcionamento e consiga responder às necessidades das crianças. Para mais, procuramos perceber o principal desafio que as crianças sentem atualmente, através das opiniões dos entrevistados.

Subcategoria “Principal desafio”

No que diz respeito ao principal desafio sentido pelas crianças foi unânime a ideia de que o desafio mais importante é, de uma forma geral, “lidarem com o facto de estarem longe da família”. Desta forma, as crianças apresentam um grande “vazio de não estarem junto das suas famílias” e sofrem quando “vêm os colegas a irem embora e elas ficam em casa” e quando não sabem “se vão ter contacto ou não” com a família.

Subcategoria “Desafios comportamentais”

Relativamente aos desafios comportamentais a maioria dos entrevistados consideram que existem várias crianças com falta de concentração, que desafiam bastante e que fazem birras nos momentos em que as suas vontades não se podem realizar: “o que observamos é expressão das suas dificuldades através dos seus comportamentos”. É detetada alguma desobediência e incumprimento de regras, “dependendo muitas vezes das pessoas com que estão se gostam mais ou menos do adulto”.

Subcategoria “Desafios de arrumação e de higiene pessoal”

Na subcategoria relativa aos desafios de arrumação e higiene, as opiniões são de que efetivamente existem alguns desafios nomeadamente quando as crianças chegam ao centro de acolhimento: “Os hábitos de higiene são coisas que se interiorizam e por vezes as crianças chegam cá sem esses hábitos e isso envolve trabalho”. Relativamente à arrumação, os participantes referiram que têm de controlar, “mas não existe grande problema a esse nível”.

O que se observa é falta de iniciativa própria e por essa razão os funcionários relembram as crianças da necessidade de arrumar existindo, por vezes, comentários como “foi ele que desarrumou não eu”, sendo necessário mediar a situação.

Categoria “Projeto de estágio”

Na categoria “Projeto de estágio” procuramos perceber, enquanto estagiários, que atividades podíamos proporcionar, em que momentos participar e que tarefas realizar tendo sempre como questão principal “Em que podemos apoiar na missão do Centro e tendo em conta as necessidades sentidas?”.

Subcategoria “Importância da presença”

Quando questionados sobre em que é que o estágio se poderia focar, todos os participantes realçaram a importância da presença, do estar com as crianças, de ouvi-las e brincar com elas: “É importante que as crianças tenham figuras que tenham disponibilidade para falar, para estar com elas”. Desta forma, é comum a ideia de que é necessário que exista: “um adulto de referência que simplesmente está com elas, que se preocupe com elas, que lhes dê atenção”; “é preciso uma figura estável que lhes dê apoio e que as ouça”.

Subcategoria “Possíveis focos de estágio”

A maioria das opiniões remetem para o desenvolvimento de competências socioemocionais: “ajudar as crianças a manterem o respeito pelo colega”; “estimular o desenvolvimento a capacidade de resolução de problemas”; “abordar a questão das emoções nomeadamente com os mais novos”. Para mais, foi também solicitado “fazer pequenas atividades que os entretenham e que também os estimule” e realçado que existem “uma ou duas crianças que carecem de apoio, de estimulação para o desenvolvimento”.

Conclusão

Ao realizar a análise de conteúdo, conseguimos averiguar que as relações que as crianças estabelecem entre elas são muito positivas, havendo naturalmente típicos conflitos entre elas, sendo bastante importante o papel do cuidador ao nível da mediação destas situações e ao mesmo tempo no ensinamento de estratégias mais adequadas e corretas para a resolução destes pequenos conflitos.

Relativamente à capacidade de autorregulação das crianças, detetamos que é uma competência pouco desenvolvida nomeadamente nas crianças mais novas e, por esse motivo, seria bastante benéfico ajudá-las nesse sentido. Por sua vez, as competências emocionais também devem ser trabalhadas visto que existe alguma dificuldade por parte das crianças tanto em identificá-las como em compreendê-las e em expressá-las adequadamente.

No que diz respeito aos desafios das crianças, o principal indicado foi sem dúvida o lidar com o facto de estarem longe da família. Para mais, a nível comportamental, detetou-se a necessidade de ajudar as crianças a focarem a sua atenção nas tarefas que realizam como também em lidarem com a frustração que sentem nos momentos de elaboração dos trabalhos de casa e quando as suas vontades não podem ser realizadas.

Por fim, percebemos a importância de estar simplesmente presente para estas crianças, de ouvi-las e mostrar disponibilidade para brincar e falar com elas, ou seja, ser uma figura estável que lhes dê apoio e atenção. Além disso, de acordo com a opinião dos participantes, a nossa intervenção deveria focar-se no desenvolvimento de competências socioemocionais o que foi ao encontro da análise elaborada ao levantamento necessidades.

1.2.3. Observação Participante

A observação participante consiste numa metodologia qualitativa utilizada pelo investigador quando pretende conhecer a dinâmica de grupo no seu contexto natural. Deste modo, o investigador estabelece um “contacto direto, frequente e prolongado com os atores sociais” no seu ambiente, tornando-se ele próprio um instrumento de pesquisa (Correira, 1999, citado por Mónico, Valentim, Castro & Parreira, 2017, p.725).

Assim, esta metodologia permite uma atribuição de significados às práticas e vivências humanas (Spradley, 1980, citado por Mónico, et.al., 2017, p.725), isto é, o

investigador tem como objetivo encontrar e revelar realidades e significados que as pessoas utilizam para guiar o seu cotidiano natural (Mónico, et.al., 2017, p.725).

Desta forma, para o observador ser considerado participante este precisa de se integrar no grupo e no seu respetivo dia-a-dia.

A observação toma parte no meio aonde as pessoas se envolvem. Por um lado, esta metodologia proporciona uma aproximação ao quotidiano dos indivíduos e das suas representações sociais, da sua dimensão histórica, sócio-cultural, dos seus processos. Por outro lado, permite-lhe intervir nesse mesmo quotidiano, e nele trabalhar ao nível das representações sociais, e propiciar a emergência de novas necessidades para os indivíduos que ali desenvolvem as suas atividades.

(Martins, 1996 citado por Mónico, et.al., 2017, p.727)

Ao utilizar esta metodologia, conseguimos elaborar várias observações que comprovaram as necessidades detetadas nas entrevistas realizadas, nomeadamente a necessidade de trabalhar com a criança B.E., ao nível da aquisição de competências da linguagem, mas principalmente a importância de propiciar à mesma um momento que a fizesse sentir especial e segura. Para mais, observamos dificuldades de relacionamento entre as crianças do 1º ciclo do ensino básico bem como alguma desorganização no momento de realização das tarefas escolares.

2. Projeto de estágio

O pré-projeto de estágio²⁷ proposto à instituição englobava o desenvolvimento de atividades direcionadas para as crianças e jovens e a elaboração e dinamização de ações de formação para os colaboradores da equipa educativa, com vista à sua capacitação de competências e estratégias promotoras de um ambiente adequado para a promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças e jovens. Contudo, a proposta da instituição foi no sentido de centrarmos o nosso trabalho apenas nas crianças e jovens, pelo que não foi desenvolvido o trabalho com a equipa educativa.

Desta forma, de acordo com o levantamento de necessidades que realizamos e após conhecermos as crianças e jovens, o espaço e os recursos do centro de acolhimento, desenvolvemos diversas atividades para o público-alvo que, com aprovação das orientadoras de estágio e local, tivemos oportunidade de implementar. Além destas intervenções, participámos nas tarefas propostas pela instituição. De seguida, apresentamos as atividades realizadas durante os sete meses de estágio, em modo presencial.

2.1. Atividades da instituição

Ao longo do estágio, foi-nos solicitado participar em diversas tarefas/atividades consoante as necessidades da instituição. Assim, este ponto engloba as atividades propostas pela equipa do centro de acolhimento.

2.1.1. Apoio nas tarefas do dia-a-dia

Durante o período de estágio participámos em várias tarefas do quotidiano como arrumar a estante dos livros, dar apoio durante as refeições bem como dobrar a roupa com as funcionárias, momento em que aproveitávamos para comunicar com as mesmas, partilhando opiniões, diferentes estratégias para lidar com as crianças, entre outros assuntos.

2.1.2. Apoio nas atividades escolares

Devido à situação pandémica que atravessámos no final de janeiro as aulas passaram a ser lecionadas através dos métodos de ensino à distância, até fevereiro. Por esse motivo, durante esses meses as crianças permaneceram em casa e a nossa função passou por

²⁷ O pré-projeto do estágio foi realizado no 1º ano do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais, no âmbito da unidade curricular “Seminário de Investigação em Educação Social”. Este trabalho tinha em vista preparar o estágio curricular a ser realizado no ano seguinte.

organizar os trabalhos solicitados pelos professores e preparar os tablets/telemóveis para as crianças assistirem às aulas na aplicação ZOOM. Nas primeiras duas semanas de janeiro e nos meses de março, abril, maio e junho foi nossa responsabilidade apoiar as crianças na realização dos trabalhos de casa, sendo que de terça-feira à sexta-feira, as crianças tinham apoio dos dois professores, referidos anteriormente, que os ajudavam a fazer as tarefas escolares e ainda proponham a elaboração de outras atividades para poderem praticar e estudar os conteúdos abordados na escola.

2.1.3. Leitura de documentos

Durante a primeira semana de estágio fizemos a leitura dos seguintes documentos: Regulamento Interno do CATIP, o Plano de Cuidados Individuais e de Higiene Pessoal, o Plano de Prevenção de Negligência e Maus-Tratos, as Normas de Visitas às Crianças, as Normas de Contactos Telefónicos Dos Familiares, o Plano de Saúde, Plano de Desvinculação da Criança em Relação ao Centro de Acolhimento Temporário, o Programa de Acolhimento para as Crianças, o Plano de Tratamento de Roupas e o Plano de Contingência da COVID. Ao longo das restantes semanas, fomos lendo outros documentos conforme o solicitado.

2.1.4. Acompanhamento das crianças às consultas

Ao longo do estágio, acompanhámos, juntamente com uma funcionária da casa, diversas crianças a consultas fora do concelho de Pombal. No entanto, devido ao contexto pandémico apenas as ajudantes de ação educativa é que tinham autorização para entrar nos hospitais/clínicas com os menores.

2.1.5. Intervenção no âmbito de um caso de regulação de responsabilidades parentais

No âmbito do protocolo²⁸ entre o Tribunal da Comarca de Leiria – Secção de Família e Menores de Pombal com a APEPI, foi solicitado a esta o apoio técnico num caso de regulação de responsabilidades parentais²⁹.

²⁸ O protocolo efetuado com vista ao apoio à Secção de Família e Menores de Pombal dado pelos colaboradores da APEPI, nas áreas do seu conhecimento.

²⁹ O processo de regulação do exercício das responsabilidades parentais é efetuado quando os progenitores com filhos em comum não estão de acordo sobre a regulação das responsabilidades parentais dos filhos. Desta forma, no processo será decidido o progenitor que fica com a guarda do menor (com quem o menor viverá), em que períodos é que o outro progenitor poderá estar com o menor, como serão tomadas as decisões relativas a este e a pensão que o progenitor deverá providenciar para o sustento do filho (Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa, 2021).

Neste contexto, tivemos a oportunidade de participar na intervenção orientada pelo psicólogo do CATIP, que consistiu em promover os primeiros contactos entre o progenitor e a filha de 2 anos de idade. Deste modo, o nosso papel, na primeira sessão, foi de estabelecer uma relação com a criança e para isso, comunicámos de uma forma calma, simpática e sorridente e brincámos com a menor. Aos poucos, fomos introduzindo o pai na brincadeira realçando o papel do mesmo, isto é, afastámo-nos ao mesmo tempo que o progenitor e a criança iam ficando mais confortáveis na interação entre eles. Nas restantes sessões, adotámos o mesmo padrão de intervenção, sendo que o nosso papel foi essencialmente observar e ir ajudando o progenitor e a menor no que necessitavam.

2.2. Atividades desenvolvidas

Ao longo do estágio e de acordo com o levantamento de necessidades, detetámos algumas carências para as quais resolvemos elaborar projetos/atividades com o objetivo de tentar responder e satisfazer tais necessidades. De seguida, esclarecemos o que tivemos oportunidade de desenvolver e implementar junto das crianças.

2.2.1. Projeto *O Tempo Especial*

No decorrer das entrevistas elaboradas no diagnóstico, os participantes partilharam que existiam crianças com algumas dificuldades específicas e que, por esse motivo, seria benéfico trabalhar ao nível da estimulação destas crianças. Neste contexto, foi-nos solicitado ajudar particularmente a criança B.E., no âmbito do Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) elaborado pela equipa de Intervenção Precoce de Pombal. Desta forma, os principais objetivos pertencentes ao mesmo são os seguintes: “Eleger um adulto de referência que garanta uma base segura e com o qual a B.E. se sinta segura, protegida, amada e apoiada”; “Envolver a B.E. nas rotinas diárias, aumentando a sua participação e autonomia”; “Promover um maior envolvimento da B.E. com as outras crianças”; “Aumentar o interesse da B.E. pelas atividades”.

Assim, de acordo com o solicitado pela instituição, elaborámos o projeto *O Tempo Especial* (Apêndice V – Projeto *O Tempo Especial*), dedicado à criança B.E., com início no mês de março e término no mês de julho. Teve como principal objetivo criar um momento

de 30 minutos de segunda-feira à quarta-feira³⁰, no qual a criança se sentisse especial, segura e alvo de uma atenção preferencial. Deste modo, criaram-se inúmeras atividades a implementar ao longo do período do estágio que estimulassem o desenvolvimento de várias competências ao nível da área de formação pessoal e social - *construção da identidade e da autoestima e independência e autonomia*- e área de expressão e comunicação – *domínio da educação artística, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática*-, de acordo com os objetivos do PIIP e com as orientações curriculares para Educação Pré-Escolar, elaboradas pela Direção Geral de Educação (DGE).

A construção da identidade diz respeito à identificação das características individuais e o reconhecimento e compreensão das competências e dificuldades próprias. As crianças em idade pré-escolar, ainda não tem uma noção do “eu” devidamente construída, sendo esta bastante influenciada, tanto positiva ou negativamente, pela forma como os adultos cuidadores e os seus pares reconhecem as crianças. Neste contexto, a construção da autoestima depende do modo como os adultos valorizam, respeitam e estimulam as crianças, apoiando “as relações e interações no grupo, para que todas as crianças se sintam aceites e as suas diferenças consideradas como contributos para enriquecer o grupo e não como fonte de discriminação ou exclusão” (DGE, 2016, p.34). Desta forma, para promover o desenvolvimento da construção da identidade e da autoestima, ao longo do projeto *O Tempo Especial* procurámos dar oportunidade à criança de manifestar os seus gostos e preferências, partilhar as suas opiniões e propor ideias para novas atividades. Junto da B.E., promovemos atividades para a criança identificar características individuais, identificar e expressar emoções bem como reconhecer as emoções nos outros. Durante estes momentos, valorizámos e respeitámos a criança, elogiando-a e mostrando interesse pelo que esta pretende transmitir.

O processo de aquisição de independência nas crianças em idade pré-escolar, foca-se em ajudar as crianças a saberem cuidar de si mesmas e usarem os materiais à sua disposição e, por sua vez, a construção da autonomia, envolve a possibilidade das crianças poderem fazer escolhas e tomarem decisões “assumindo responsabilidades pela sua segurança e bem-estar” (DGE, 2016, p.36). Assim, com o objetivo de promover a independência e a autonomia da B.E., procurámos: ajudar a criança a realizar as tarefas do dia a dia, de forma independente, como vestir, calçar e descalçar-se, comer utilizando os

³⁰ Existiram dias em que não pudemos implementar o projeto, devido a situações previstas como imprevistas. No entanto, mantivemos o compromisso de ter um momento especial com a criança durante pelo menos 10 minutos.

talheres de forma adequada, colocar a mesa, fazer a cama; dar a conhecer os diferentes períodos da rotina diária bem como os diferentes momentos do *Tempo Especial*; dar oportunidade à criança de escolher as atividades; e ajudar a mesma a encontrar estratégias adequadas para resolver os problemas.

O domínio da educação artística tem um papel muito importante no crescimento das crianças visto que contribui para o enriquecimento das “possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (DGE, 2016, p.48). Neste projeto trabalhámos essencialmente o subdomínio das artes visuais, com vista à exploração dos elementos expressivos da comunicação visual nomeadamente: a cor, as figuras geométricas, as texturas e as linhas (DGE, 2016, p.49). Desta forma, elaborámos atividades com vista à identificação e exploração dos elementos mencionados, através da apreciação de imagens, associação de objetos/animais com cores iguais, manuseamento de materiais e elaboração de desenhos e pinturas.

Na área da linguagem oral e abordagem à escrita focámos a nossa intervenção no desenvolvimento da linguagem verbal. Esta é um elemento “central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (DGE, 2016, p.60). Desta forma, para promover um maior domínio da linguagem oral, é fundamental que se crie um clima de comunicação onde a linguagem utilizada pelo adulto constitui um modelo, onde a criança se sinta à vontade para comunicar e onde é escutada. Assim, procurámos no *Tempo Especial* construir este ambiente de comunicação, onde demos à criança a oportunidade de, ao seu tempo, falar, partilhar como foi o seu dia, os seus interesses e as suas opiniões. Para mais, incluímos no planeamento, momentos em que contámos histórias, conversámos sobre elas e criámos oportunidades para a criança poder recontar essas histórias.

O desenvolvimento das noções matemáticas nos primeiros anos de vida é muito importante porque estes “vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores” e é “nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto”. Desta forma, no planeamento do *Tempo Especial*, incluímos atividades que tinham como objetivo desenvolver o raciocínio e a capacidade de resolver problemas e desenvolver o conceito de número.

Cada sessão do projeto foi dividida em três momentos: no primeiro perguntávamos à criança como correu o dia, o que é que aprendeu, o que fez, se brincou muito, entre outros aspetos. Servia para integrar a criança, mostrar interesse e preocupação pela mesma. O segundo momento era constituído por atividades elaboradas pela estagiária que se focavam

em diferentes aspetos do desenvolvimento sendo que tinham todas em comum, a finalidade de fazer a criança sentir-se especial, envolvê-la nas atividades e estimular a sua comunicação. Por fim, na última parte, pretendíamos que a criança escolhesse uma atividade a seu gosto, podendo ser um jogo, leitura de uma história, brincar com bonecos, entre outras (do Apêndice VI ao Apêndice LXIX, encontram-se as matrizes das atividades).

Como referido na caracterização do público-alvo, a criança B.E. possui um atraso significativo ao nível do desenvolvimento e alguma dificuldade em concentrar-se. Por esse motivo, algumas atividades foram difíceis de implementar visto que a criança não conseguia corresponder devidamente. No entanto, tivemos sempre o cuidado de elogiar, recompensar e exprimir o quão contentes ficávamos por cada progresso que víamos acontecer. Para mais, existiram outras variáveis que dificultaram o processo nomeadamente o facto de não haver um espaço tranquilo onde trabalhar, sem interrupções. Aconteceu imensas vezes, crianças e funcionárias entrarem no local onde estávamos o que distraía bastante a criança.

De uma forma geral, consideramos que conseguimos cumprir o nosso principal objetivo: criar um momento especial e dedicado apenas à B.E., no qual ela se sentiu bem, apoiada e segura. No que diz respeito ao desenvolvimento das várias competências que referimos anteriormente, podemos observar uma evolução positiva nomeadamente ao nível da linguagem, do conhecimento das emoções e na realização das tarefas do dia a dia. No Apêndice LXX- Avaliação Projeto *O Tempo Especial*, apresentamos uma avaliação mais detalhada consoante as competências que procurámos desenvolver ao longo da implementação do projeto.

2.2.2. Projeto *O Tempo Especial com Amigos*

O projeto *O Tempo Especial com Amigos* surgiu devido à necessidade de trabalhar com a criança B.E. as relações interpessoais com as outras crianças de idade pré-escolar (criança M.R. e criança M.A.). Desta forma, criámos este momento especial, às quintas-feiras³¹, que tinha como objetivo principal desenvolver a relação entre este grupo de crianças trabalhando as competências socioemocionais. Começou a ser implementado ao mesmo

³¹ Existiram quintas-feiras em que não podemos implementar o projeto, devido a situações previstas, o que levou ao adiamento de algumas sessões para outras semanas.

tempo que o *Tempo Especial*, portanto, teve início em março e término em julho (Apêndice LXXI – Projeto *O Tempo Especial Com Amigos*).

Assim, ao longo das várias semanas, implementámos diversas atividades que tinham como foco o desenvolvimento da motricidade grossa, da identificação e reconhecimento de cores, formas, números, partes do corpo e o desenvolvimento do conhecimento emocional. No entanto, como referido anteriormente, através da realização destas atividades, tivemos como objetivo geral deste projeto, ajudar as crianças a melhorarem as suas capacidades de relacionamento com os outros (do Apêndice LXXII ao Apêndice XCII, encontram-se as matrizes das atividades).

Assim, de uma forma geral, observámos que ao nível da motricidade grossa as crianças M.R. e M.A., não apresentam muitas dificuldades. Contudo, a criança B.E. não manifestou tanta facilidade na coordenação motora grossa, na medida em que se movimentava de uma forma “desajeitada” e “descoordenada” e tinha alguma dificuldade ao vestir e despir-se. No que diz respeito à identificação das cores, formas e números, a criança M.A. conseguiu corresponder muito bem ao pedido nas atividades sendo que tinha menos facilidade no reconhecimento dos números. As crianças M.R. e B.E., manifestaram uma maior dificuldade neste tipo de tarefas. Era notável alguma confusão relativamente à identificação tanto das cores como das formas e números. Por sua vez, as três crianças conseguiram identificar e nomear com facilidade as partes do corpo tanto nelas próprias como nas imagens que apresentámos.

Relativamente às competências socioemocionais observámos uma progressão positiva. Ao nível do conhecimento das emoções, as crianças, na primeira atividade que tinha este tema como foco, tiveram alguma dificuldade em identificar tanto as emoções como em expressá-las. No entanto, após esta primeira sessão, as crianças conseguiram reconhecer as emoções e nomear momentos nos quais as expressavam. Quando questionadas, inicialmente, sobre como lidar com a raiva e com a tristeza as crianças não conseguiram referir as estratégias que usavam para gerir essas emoções. Responderam apresentando consequências para quando elas estavam com raiva: “Quando alguém está com raiva, fica de castigo até se acalmar.”, “Se estivermos muito zangados, temos de ir para a cama de castigo”. Desta forma, após ouvirmos estas suas respostas apresentámos algumas estratégias que podiam usar quando estavam mais nervosas, irritadas e tristes, tais como: respirar fundo; contar até dez; pedir um abraço; falar com um adulto; pensar em coisas positivas; entre outras. Assim, após as crianças tomarem conhecimento destas técnicas para se acalmarem, quando questionávamos novamente, elas referiam as estratégias que nós apresentámos. Para mais,

quando estas três crianças começavam a chorar ou a ficar mais agitadas, nós relembávamos as técnicas, ajudando-as a pôr em prática e não observávamos tanta resistência como quando o fazíamos antes de termos implementado as sessões.

No que diz respeito à capacidade de se relacionarem com os outros, as crianças desde o princípio que começámos a realizar este projeto, tinham consciência que comportamentos deveriam adotar para interagirem com os pares de uma forma mais amigável, no entanto, por vezes não conseguiam colocar essas atitudes em prática. Desta forma, ao longo das sessões e nos momentos em que estávamos juntos, tentámos alertar para a necessidade de serem mais cuidadosos e amigáveis no modo como se relacionam com os seus amigos. Para mais, na atividade “Bons Amigos” (Apêndice LXXXVII - Matriz da atividade 10 do projeto *O Tempo Especial Com Amigos* e Apêndice LXXXIX – Matriz da atividade 11 do projeto *O Tempo Especial Com Amigos*), trabalhámos especificamente as competências sociais de amizade. Assim, de uma forma geral, observamos uma evolução positiva no falar com os amigos, no brincarem uns com os outros e na gestão dos problemas típicos de relacionamento. No entanto, apesar desta progressão, continuam a existir momentos em que as crianças não adotam os melhores comportamentos.

Consideramos que estas sessões às quintas-feiras, correram muito bem tendo em conta os desafios habituais como interrupções, o facto das crianças estarem impacientes, inquietas, sentadas de forma incorreta e alguma falta de concentração. O M.A. é uma criança um pouco conflituosa e aconteceu imensas vezes gozar com a B.E., no entanto, essas atitudes melhoraram a partir do momento em que começou a ser alertado e quando começámos a falar sobre as competências sociais de amizade de forma mais detalhada. A M.A., tinha alguma dificuldade em se sentar corretamente, interrompia frequentemente quando os outros falavam e era muito difícil para ela partilhar com os outros os brinquedos, porém, conseguimos observar uma evolução muito positiva a todos os níveis. Relativamente à B.E., comparativamente com o comportamento dela nas sessões do projeto *O Tempo Especial*, não participava tanto e mantinha uma posição muito sossegada e bastante desconcentrada. A criança tinha muitas dificuldades em focar a sua atenção nas atividades.

2.2.3. Projeto Amigos da Cooperação

Ao longo das primeiras semanas de estágio, tivemos o cuidado de observar as interações que as crianças estabeleciam umas com as outras e verificámos que entre as crianças do primeiro ciclo – criança R.A., criança R.U., criança T.E. e criança S.M. –

existiam alguns conflitos (gozo, faltas de respeito, provocações, entre outros). Neste contexto, elaborámos o projeto *Amigos da Cooperação* que teve como objetivo geral melhorar a relação entre este grupo de crianças, trabalhando as competências socioemocionais e a capacidade de resolução de problemas. Como referido anteriormente, a criança R.U. saiu da instituição e, umas semanas mais tarde, foi acolhida a criança L.E., que passou a integrar este projeto (Apêndice XCIII – Projeto *Amigos da Cooperação*).

Inicialmente, o projeto *Amigos da Cooperação*, era para ser implementado entre segunda a quinta, no entanto, para não sobrecarregar as crianças durante o período escolar, decidimos realizar as sessões de 15 em 15 dias, aos sábados, durante o período da tarde ou da manhã, consoante a nossa disponibilidade. Dias antes de se aplicar as sessões, informávamos sempre as crianças tanto do dia como da hora, de forma a prepará-las³². O projeto, constituído por 5 sessões com uma duração entre 45 minutos a 60 minutos, teve início em abril e término em julho.

Na primeira sessão (Apêndice XCIV- Matriz da 1ª sessão do Projeto *Amigos da Cooperação*) a criança R.U. já não estava presente e o L.E. ainda não tinha sido acolhido, portanto apresentámos às restantes três crianças o projeto - em que é que consistia, em que dias iríamos ter as sessões, a duração - e esclarecermos as dúvidas que as três crianças tinham. De seguida, elaborámos as regras das sessões juntamente com as crianças (Apêndice XCV – Recursos realizados na 1ª sessão do Projeto *Amigos da Cooperação*). Aproveitámos este dia também para ajudar as crianças a realizar uma tarefa solicitada pela escola que consistia na pintura de uma placa para o canteiro de cada turma.

Neste primeiro momento do projeto, observámos, no início, alguma resistência por parte da criança T.E., mas consideramos que, apesar desse pequeno contratempo, correu muito bem. Inicialmente, as crianças nomeavam as regras com a conotação negativa, isto é, “não falar alto”, “não gozar com os outros”, mas assim que alertámos para a importância de formularmos as regras de forma positiva, elas começaram a referi-las no modo positivo: “falar baixo”, “respeitar os outros”. As crianças mostraram-se interessadas na elaboração das regras, manifestando entusiasmo por poderem ter um papel e um poder de decisão sobre estas.

³² Consideramos este pormenor muito importante para o sucesso das sessões, visto que quando as crianças não previam determinado acontecimento, por vezes, adotavam comportamentos de oposição e era um desafio conseguir a participação na atividade.

A segunda sessão contou com a participação da criança L.E. que foi, entretanto, acolhida na instituição. Neste contexto, solicitou-se às restantes crianças que relembressem as regras que definiram e deu-se oportunidade ao L.E. de acrescentar alguma regra que considerasse importante (não referiu nenhuma para além das anteriormente definidas). Desta forma, de seguida, foi desenvolvido o tema do dia: as emoções (Apêndice XCVI – Matriz da 2ª sessão do Projeto *Amigos da Cooperação* e Apêndice XCVII – Recursos da 2ª sessão do Projeto *Amigos da Cooperação*).

Este segundo encontro, de uma forma geral, correu bem, apesar de terem existido alguns momentos mais desorganizados (as crianças não escutavam os outros, falavam sem colocar a mão no ar e falavam de aspetos fora do contexto) que conseguimos controlar. Inicialmente verificámos que as crianças não estavam muito entusiasmadas, mas com o decorrer da sessão começaram a ficar mais interessadas. Relativamente às atividades, observámos que as crianças conseguiam identificar as emoções mais básicas (feliz, triste, zangado, surpreso, medo), explicar o seu significado e nomear momentos em que se sentiam de determinada forma. No entanto, tiveram alguma dificuldade em reconhecer outras emoções como envergonhado, orgulhoso e confuso. Porém, após perceberem que emoção se tratava conseguiam explicá-la. Quando as crianças se começaram a sentir mais à vontade, partilharam aspetos da sua vida que os fizeram contentes, tristes ou com raiva, sendo que verificámos que se focaram mais nestes dois últimos. Desta forma, aproveitámos este momento para ajudar as crianças a encontrar estratégias para lidar com estas emoções. O fim do encontro, foi, portanto, uma “conversa”, na qual todas as crianças participaram e não só partilharam as suas experiências como tentaram ajudar os colegas e compreender as suas situações.

Na terceira sessão a criança S.M., não participou visto que não estava presente na instituição no fim de semana. Este encontro começou com uma revisão do que foi abordado no anterior e verificámos que as crianças adquiriram os conhecimentos transmitidos e algumas delas partilharam momentos que as fizeram sentir felizes ou mais tristes durante a semana. Assim, de seguida, demos início ao tema do encontro: resolução de problemas (Apêndice XCVIII – Matriz da 3ª sessão do Projeto *Amigos da Cooperação* e Apêndice XCIX – Recursos da 3ª sessão do Projeto *Amigos da Cooperação*). Ao apresentar a primeira situação problemática – “O João está a bater no Pedro! O que é que o Pedro pode fazer?” -, questionámos as crianças sobre o procedimento que deviam de adotar para resolver o problema. Algumas destas apresentaram imediatamente soluções: “Ah, o Pedro deve bater de volta para se defender”; “O Pedro devia de chamar um adulto ou pedir ajuda”. Ao ouvir

estas respostas, ajudámos as crianças a resolver este problema seguindo a lógica abordada no Programa Anos Incríveis. Neste contexto, nas situações problemáticas seguintes, as crianças resolveram-nas apoiando-se na sequência e nas soluções disponibilizadas (Apêndice XCIX – Recursos da 3ª sessão do Projeto *Amigos da Cooperação*). Quando acabámos as atividades planeadas, as crianças propuseram partilhar os seus problemas para que todos pudéssemos ajudar a resolvê-los com as soluções:

- “Na escola chamam-me gorda”: ignorar; falar com um adulto.
- “O meu irmão está sempre a implicar comigo e não me deixa brincar no computador”: ignorar; negociar; chamar um adulto.
- “Chamam-me preto na escola e eu não gosto que me chamem isso”: ignorar; falar com um adulto.

Ao analisar o decorrer deste terceiro encontro, consideramos que foi muito bem-sucedido e que, apesar de terem existido os desafios comuns entre as crianças, estas conseguiram manter uma postura mais adequada e respeitadora. Verificámos algumas dificuldades iniciais ao nível da resolução dos problemas, no entanto, com a prática as crianças começaram a seguir a lógica e a conseguir encontrar soluções mais apropriadas para além das que foram disponibilizadas. Há medida que foram apresentadas as situações problemáticas as crianças mostravam interesse em resolvê-las e tentavam adaptá-las a experiências da sua vida, com o intuito de partilhar com os colegas.

Na quarta sessão (Apêndice C – Matriz da 4ª sessão do Projeto *Amigos da Cooperação*), contámos com a participação de todas as crianças e, como no terceiro encontro a criança S.M. não esteve presente, foi feita uma revisão mais profunda: relembámos as etapas e resolvemos duas situações problemáticas. De seguida, começámos a atividade “notas da calma”. Nesta, a estagiária, começou por referir as estratégias que as crianças poderiam utilizar quando estivessem mais zangadas e só depois apresentou a primeira situação (Apêndice CI – Recursos da 4ª sessão do Projeto *Amigos da Cooperação*).

Este quarto encontro correu muito bem sendo que verificámos alguma dificuldade para a criança S.M. em se focar na atividade. Quando solicitámos às crianças que relembassem o que foi abordado na sessão anterior, estas conseguiram referir com facilidade as etapas do processo de resolução de problemas e apresentaram as soluções que tínhamos disponibilizado. Aquando da resolução das duas situações problemáticas também o fizeram bem e sem qualquer dificuldade. Relativamente ao tema da sessão em si, as crianças manifestaram estar interessadas em aprender bem como em partilhar as suas

próprias estratégias para se acalmarem: “Eu gosto de ir para o quarto até ficar mais calma”. Verificámos que as crianças se identificaram com algumas situações apresentadas e quando davam a sua opinião das estratégias a utilizar referiam: “Quando isto me acontece eu peço ajuda a um adulto”.

Na quinta sessão³³ (Apêndice CII – Matriz da 5ª sessão do Projeto *Amigos da Cooperação*), fizemos uma revisão de todos os conteúdos que trabalhámos durante as sessões anteriores, pedimos às crianças para partilharem connosco as suas opiniões sobre o que acharam das atividades e do que aprenderam com elas. Para finalizar a sessão, jogaram o jogo Jenga. Neste último encontro as crianças estavam inicialmente um pouco inquietas o que dificultou o início da sessão. Desta forma, optámos por lhes pedir para fecharem os olhos e colocarem as mãos no peito e na barriga e inspirarem e expirarem lentamente, 6 vezes. Após este exercício, as crianças acalmaram-se e demos início à revisão e reflexão dos conteúdos. As crianças que manifestaram uma maior aquisição dos conteúdos foram o T.E. e o L.E, na medida em que referiram com facilidade os temas abordados e as estratégias que aprenderam durante as sessões, tanto para a regulação emocional como para resolução de problemas. A R.A., teve alguma dificuldade em acompanhar estas duas crianças, no entanto, após se lembrar dos conteúdos, rapidamente comentava. O S.M., é uma criança que não comunica muito, e por essa razão, não se sentiu à vontade para partilhar sozinho o que aprendeu, sendo que, por vezes e baixinho, comentava o que as outras crianças diziam. Após esta revisão, questionámos as crianças sobre o que tinham achado das atividades. O T.E. referiu que inicialmente não estava muito interessado, mas que depois acabou por gostar e que foram atividades divertidas que o ajudaram. O L.E., disse que tinha gostado e que aprendeu a manter mais calma nos momentos em que estava mais nervoso. No entanto, “às vezes era um pouco seca”. A R.A., partilhou que gostava muito das atividades do sábado e que gostou muito de termos feito as placas para a escola. Por último, o S.M., muito tímido, disse apenas que gostou. Quanto ao momento do jogo, as crianças foram cooperativas e respeitaram-se umas às outras, havendo por vezes alguns conflitos, mas que rapidamente se resolviam.

³³ Inicialmente tínhamos planeado uma sexta sessão, na qual iríamos fazer a revisão e jogar um jogo. No entanto, como deixámos de ter possibilidade de ir à instituição ao sábado e as crianças durante a semana estavam nas férias ativas do Concelho de Pombal e chegavam a casa muito exaustas, decidimos encurtar o projeto e integramos a revisão final na quinta sessão.

Em modo de reflexão, consideramos que a implementação do projeto *Amigos da Cooperação* teve os seus desafios, mas que, de uma forma geral, foram atingidos os objetivos a que nos tínhamos proposto. As crianças, apesar de no início das sessões nem sempre mostrarem muito interesse, ficavam entusiasmadas durante o encontro, participavam e partilhavam as suas opiniões sobre os diversos assuntos. De acordo com as observações efetuadas, verificámos que as crianças adquiriram os conhecimentos que pretendemos transmitir, visto que nas revisões elas lembravam-se dos conteúdos e em momentos fora das sessões recordavam-se igualmente. Quando era necessário aplicar os conhecimentos, existia uma maior dificuldade, no entanto com o tempo e com a ajuda da estagiária, as crianças começaram a pôr em prática e a perceber o sentido que fazia nas suas vivências. Relativamente à cooperação entre elas, observamos que ainda existia alguma rivalidade entre as crianças, no entanto houve melhorias nomeadamente no momento de realização dos trabalhos de casa que era onde predominavam os conflitos. No que diz respeito à regulação emocional, verificámos que com alguma ajuda, as crianças conseguiram controlar-se de uma forma mais saudável e adequada. Todavia, consideramos que é algo que é necessário continuar a trabalhar, nomeadamente com o T.E. e com o L.E., que apresentam uma maior dificuldade ao nível da autorregulação.

2.2.4. Atividade *Mãos na Massa*

Esta atividade surgiu por sugestão dos três adolescentes (criança F.I., criança I.F., criança R.C.), que tinham um interesse particular em cozinhar. Desta forma, planeámos a atividade *Mãos na Massa*, com início no mês de abril e término no mês de julho. Inicialmente prevíamos uma implementação quinzenal, contudo acabou por ser dinamizada igualmente noutros dias (Apêndice CIII – Atividade *Mãos na Massa*).

Ao cozinhar tentámos criar uma relação com os adolescentes, transmitir alguns ensinamentos e responder a questões que tinham sobre diversos assuntos (sobre a escola, relações de amizade, agricultura, tecnologia). O nosso principal objetivo era dar apoio a estes jovens, estarmos presentes e sermos adultos estáveis, prontos para escutá-los. Em todas as sessões de cozinha, observámos que os adolescentes manifestavam muito entusiasmo e vontade em participar na atividade. Enquanto cozinávamos comentávamos os métodos que utilizávamos, dávamos dicas para cozinhar, partilhávamos opiniões e sugestões para futuras sessões de *Mãos na Massa*.

Ao longo da implementação desta atividade verificámos que a criança I.F., em modo de brincadeira, ficava muito impaciente e desafiava o adulto e as orientações que este dava. Dava muitas sugestões e gostava bastante de ajudar. Por sua vez o F.I., era muito calado e tímido, mas correspondia muito bem às instruções que dávamos e notava-se alguma satisfação ao fazer as receitas. O R.I., tal como o I.F., é mais comunicativo e era o que manifestava mais contentamento e mais ansiedade por este momento de cozinha. Apesar de ter algumas dificuldades ao nível da coordenação, colaborava e perguntava sempre o que podia fazer mais para ajudar.

De uma forma geral, consideramos que este momento de *Mãos na Massa* foi especial e que contribuiu para o estabelecimento de uma relação mais próxima com os três adolescentes. Embora, o foco tenha sido cozinhar, uma área de interesse destes, o facto de termos construído um espaço mais livre e distante das outras crianças, onde podíamos ouvir música e conversar sobre diversos temas, deu-nos a possibilidade de relembrar a estes adolescentes que são únicos e especiais e que tal como as outras crianças merecem atenção e um tempo só para eles.

2.2.5. Hora do Estudo

Os primeiros meses de estágio (em modo presencial) coincidiram com um período de confinamento imposto pelo agravar da situação pandémica, tendo as crianças permanecido em casa, com aulas à distância. Durante este período, as educadoras de infância da APEPI estiveram a acompanhar as crianças mais novas da casa, o que permitiu conseguirmos dar um apoio mais individualizado às crianças mais velhas e trabalhar num espaço mais isolado e silencioso.

No entanto, com o regresso às aulas presenciais, observámos alguma instabilidade durante as sessões de estudo, em parte devido ao facto da sala onde trabalhavam não disponibilizar o espaço necessário para as várias crianças (criança T.E., criança R.A., criança S.M., criança L.E.). Isto implicava que estivessem mais juntas do que seria desejável o que, por sua vez, provocava alguns conflitos entre elas. Verificámos que existiam algumas faltas de respeito tanto entre crianças como entre crianças e adultos, contínuas interrupções, muito barulho, entre outros aspetos. Por esse motivo optámos por, para além de adotar as regras para as sessões do Projeto *Amigos da Cooperação*, construir planos de comportamento para cada uma das quatro crianças, de acordo os comportamentos que considerámos ser

importante melhorar (do Apêndice CV ao Apêndice CVIII encontram-se os planos de comportamento). Assim, no âmbito das estratégias apresentadas nos planos, elaborámos pistas visuais (Apêndice CIX – Pistas visuais) que foram colocadas no armário da sala de estudo, junto das regras. Para mais, foi criada a estratégia “Notas Alegres” que corresponde a uma caderneta (Apêndice CX – Caderneta “Notas Alegres”) que se ia completando com os autocolantes (Apêndice CXI – Autocolantes “Notas Alegres”) que eram dados às crianças consoante os seus comportamentos.

Apesar da existência de alguns desafios e da continuação de algum incumprimento das regras, consideramos que houve uma evolução muito positiva no comportamento das crianças durante a hora de estudo. A estratégia “Notas Alegres” funcionou muito bem, servindo para além de recompensa pelo bom comportamento como um incentivo na medida em que as crianças adotavam determinadas atitudes para conseguir ter os autocolantes. Por sua vez, as regras foram uma grande ajuda para conseguirmos um equilíbrio na sala e as crianças manifestavam um “respeito” pelas regras, isto é, sempre que elas desrespeitavam alguma regra nós apontávamos para o cartaz e elas adotavam o comportamento adequado. A R.A., passou a ser mais autónoma e a esperar pela sua vez em silêncio. Assim que passavam os 5 minutos de preparação ela, geralmente, começava a trabalhar sozinha e só pedia ajuda quando não conseguia realizar um exercício e explicava de forma exata a dúvida. O S.M., começou a chegar a casa com a mochila arrumada e com o material bem estimado. Notámos alguma dificuldade em corrigir a postura quando estava sentado, porém podemos afirmar que houve melhorias e que a criança se preocupava mais com esse pormenor. Por sua vez, o T.E., manifestou uma grande evolução ao nível da realização dos trabalhos sem resmungar. Existiram dias em que estava mais cansado e desafiava um pouco mas acabava por fazer as tarefas escolares. O L.E., passou a conseguir manter a calma e a libertar a sua frustração sem a adoção de comportamentos mais agressivos. Os trabalhos de casa foram maioritariamente realizados, sendo que houve dias em que a criança recusava tanto ao início da hora de estudo, como durante a realização das tarefas.

Desta forma, podemos concluir que a elaboração dos planos de comportamento foi uma mais-valia pois permitiu aos adultos refletirem sobre atitudes que esperávamos que as crianças adotassem e organizar as estratégias que deveríamos adotar tanto quando as crianças tinham comportamentos adequados como inadequados. Consideramos que esta organização e a partilha clara com as crianças contribuiu bastante para a evolução positiva dos comportamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antigamente, nas casas de acolhimento, que acolhiam um número elevado de crianças pobres, órfãs e/ou sem adultos disponíveis e interessados em assumir o papel de cuidadores, era proporcionada uma simples satisfação das necessidades básicas sem atender às particularidades de cada criança e à importância do afeto. Atualmente, estas casas continuam a acolher crianças em situação de grande vulnerabilidade, principalmente crianças e jovens vítimas de negligência, maus-tratos e abusos, mas mudaram a visão da sua função: de assistencialista passou a “terapêutica”. Deste modo, as instituições detetaram a necessidade de desenvolver uma intervenção de carácter terapêutico que possibilitasse às crianças e jovens alguma reparação das experiências adversas que viveram e que deixaram marcas significativas (Gomes, 2010, pp.215-216).

Continuamos hoje, e cada vez mais, a entender que educação e a proteção das crianças e da sua infância são a garantia de um futuro de melhor qualidade para qualquer sociedade (Valle, 2010, p.19). Enquanto cidadãos e profissionais de educação social, é fundamental proteger as crianças das situações que as colocam em perigo e que afetam o seu bem-estar. Devemos conceder-lhes atenção, afeto e apoio, promover o seu desenvolvimento integral e ajudá-las a crescer e a tornarem-se em indivíduos ativos.

Durante o período de estágio, foi nosso objetivo promover o desenvolvimento das competências socioemocionais através do estabelecimento de uma relação reparadora positiva, num ambiente securizante no qual as crianças e jovens se sentissem respeitados e apoiados. Para construirmos uma relação com cada criança tivemos de manter uma posição calma, paciente, positiva, segura e acima de tudo adaptada a cada criança e jovem e, com o tempo necessário, conseguimos criar boas relações, que permitiram ter momentos educativos, divertidos e afetuosos. As crianças olhavam para nós como figuras adultas de referência, que se preocupavam com elas, que as escutavam, protegiam e em quem podiam confiar. Com os diversos projetos e atividades que desenvolvemos e com as meras conversas que tivemos com cada uma das crianças e jovens, acreditamos que conseguimos inculcar valores, promover o desenvolvimento das competências socioemocionais e transmitir a importância de reconstruir o presente, ter esperança e acreditar num futuro melhor.

Durante dez meses, tivemos a oportunidade de realizar o nosso estágio no CATIP. De outubro a dezembro, remotamente, preparámos e efetuámos o levantamento de necessidades e, de janeiro a julho, desenvolvemos e implementámos atividades e participámos em tarefas propostas pela instituição. Inicialmente tivemos alguma dificuldade

em pensar em atividades que pudessem ser adequadas a todas as crianças e jovens, nomeadamente para o grupo dos três jovens mais velhos. No entanto, com o tempo, acabámos por perceber que a necessidade destes três adolescentes, era a de usufruírem de um momento para estarem sozinhos e distantes da confusão habitual da casa. Neste contexto, idealizámos a atividade *Mãos Na Massa*, que correspondia a algo que os interessava (cozinha) e permitiu-nos ter este momento individual com eles que serviu sobretudo para conversar.

O Projeto *Amigos da Cooperação* e o Projeto *Tempo Especial com Amigos* surgiram da necessidade de se trabalhar a cooperação, as relações interpessoais e desenvolver as competências socioemocionais. Durante as atividades e nos momentos do quotidiano observamos uma evolução positiva, contudo, o desenvolvimento destas competências deve continuar a ser estimulado tanto no dia-a-dia como em intervenções mais específicas.

O Projeto *Tempo Especial*, como referido anteriormente, foi construído para uma só criança, com vista à promoção do desenvolvimento de diversas competências e para a criação de um espaço dedicado só a ela, onde se sentisse segura e única. No entanto, este projeto deveria ser uma prática diária no que diz respeito ao momento único que tivemos com a criança todos os dias. Nem sempre conseguimos aplicar as atividades que tínhamos planeadas, mas esforçámo-nos para estar pelo menos 10 minutos com esta criança, o que deveria acontecer sempre com todas as 15 crianças do centro de acolhimento. No entanto, conhecendo a dinâmica da casa, compreendemos que seja muito difícil para as colaboradoras da equipa educativa encontrarem tempo para dedicar a cada uma das crianças.

Após a nossa presença, enquanto educadores sociais, constatámos a importância destes profissionais como elementos da equipa educativa no contexto residencial. A formação dos técnicos de Educação Social permite-lhes desenvolver intervenções socioeducativas direcionadas para diversos públicos e diferentes realidades, produzir recursos e refletir e investigar sobre as diversas temáticas da Educação Social, com vista à inovação (Mateus, 2012, pp.64-65). Desta forma, nas casas de acolhimento, estes profissionais devem trabalhar não só com as crianças como também com a equipa educativa, devido à importância da existência de um modelo educativo coerente e uma boa comunicação entre todos os colaboradores. É fundamental que seja oferecida formação aos funcionários e fundamentalmente momentos de reflexão em equipa, com um profissional mediador como o educador social, para encontrarem a forma mais adequada de lidar com as crianças e com os desafios que estas apresentam.

Neste contexto, recomendamos que em estágios futuros se desenhem e concretizem ações de formação direcionadas para os cuidadores sobre o papel da equipa educativa na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais nas crianças e jovens, o desenvolvimento infantil, técnicas de autocontrolo, estratégias para lidar não só com as próprias emoções como com as dos outros e a importância do autoelogio e da reflexão. Relativamente ao trabalho com as crianças e jovens, é importante que os profissionais trabalhem igualmente as competências socioemocionais com vista, particularmente, ao desenvolvimento da capacidade de concentração, persistência, de resolução de conflitos sociais e de gestão da frustração.

A experiência deste último ano permitiu-nos contactar com um contexto que sempre nos interessou e com uma realidade dura que nos colocou muitos desafios. Desenvolvemos inúmeras competências a diversos níveis o que nos permitiu evoluir enquanto profissionais e seres humanos. Ao longo do tempo em que estivemos na instituição conseguimos observar o nosso crescimento, através do aumento da responsabilidade e da forma como conseguíamos comunicar com as crianças e lidar com os comportamentos mais desafiantes. A residencialização é uma área complexa e que exigiu de nós um grande equilíbrio emocional para conseguirmos, conhecer e refletir sobre as histórias de vida das crianças e ajudá-las a lidar com as emoções de frustração e tristeza e com o seu principal desafio: estarem longe da família.

O estágio teve momentos mais fáceis e outros mais difíceis, no entanto, todos eles contribuíram para uma experiência marcante, com a qual crescemos imenso. Como forma de reflexão final, apresentamos a nossa Análise SWOT do estágio, que integra os pontos fortes e fracos do nosso desempenho e as oportunidades e ameaças que influenciaram o nosso trabalho na instituição.

Tabela 1 – Análise SWOT

ANÁLISE SWOT	
Pontos fortes	Pontos fracos
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento da dinâmica do CATIP de experiências anteriores. - Boa integração no centro de acolhimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em mediar os conflitos entre crianças quando se encontram mais nervosas e frustradas.

<ul style="list-style-type: none"> - Boa relação com as crianças e jovens. - Boa relação com a equipa técnica e educativa. - Competências para elaborar atividades com vista à satisfação das necessidades das crianças. - Capacidade em lidar com comportamentos mais desafiantes de uma forma tranquila. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em organizar o espaço de forma a diminuir as distrações. - Dificuldade em encontrar o espaço específico de intervenção numa equipa educativa consolidada. - Expetativas elevadas no início do estágio sobre as possibilidades de intervenção.
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade de efetuar o levantamento de necessidades através de entrevistas aos colaboradores. - Implementação dos projetos concebidos e direcionados para as crianças e jovens. - Participação nas diversas tarefas propostas pela instituição. - Possibilidade de organizar as horas de estudo das crianças e jovens durante o mês de fevereiro. - Participação na intervenção no âmbito de um caso de regulação de responsabilidades parentais. 	<ul style="list-style-type: none"> - A COVID-19 e a pandemia com as limitações aos contactos presenciais e impactos nas crianças e equipa. - Falta de recursos humanos e materiais. - Falta de um espaço próprio para desenvolver as atividades com as crianças. - Dificuldade dos colaboradores da equipa educativa em utilizarem diferentes estratégias para lidarem com as crianças. - A impossibilidade de capacitar os colaboradores, através de ações de formação, para a promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças e jovens.

BIBLIOGRAFIA

- Aguiar, V. R., & Medeiros, C. (2009, outubro 26-29). *Entrevistas na pesquisa social: O relato de um grupo de foco nas licenciaturas* [Relato de experiência]. IX Congresso Nacional de Educação- Educere III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná-Brasil. <https://bit.ly/3CGiIDB>
- Amaral, I. (2010). *Os problemas de comportamento das crianças nos centros de acolhimento temporário: um contributo para a compreensão da realidade portuguesa* [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE - IUL <http://hdl.handle.net/10071/4477>
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais: DSM-5* (5ª ed.). American Psychiatric Publishing.
- APEPI (2002). *Regulamento interno do Centro de Acolhimento Temporário de Pombal para crianças e jovens em perigo*.
- APEPI (2019). *Regulamento interno de funcionamento da resposta social de Creche Institucional*.
- APEPI (2019). *Regulamento interno de funcionamento da resposta social de Pré-Escolar*.
- APEPI. (2021). *Apepi - Associação de Pais e Educadores para a Infância*. <https://www.apepi.pt/>
- Azevedo, A. F. (2013). *O Programa de intervenção parental 'Anos Incríveis': Eficácia numa amostra de crianças portuguesas de idade pré-escolar com comportamentos de PH/DA* [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/24281>
- Barbas, L. S. (2014). *Lar de infância e juventude especializado: O modelo terapêutico na perspectiva dos jovens e suas famílias*. [Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre] <http://hdl.handle.net/10400.26/8481>
- Canastra, F., & Malheiro, M. (2008). O perfil profissional do Educador Especializado (Social) - Uma leitura sócio-histórica. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 61–80.

- Cardoso, A. M. (2006). Alguns desafios que se colocam à Educação Social. *Cadernos de Estudo*, 3, 7–15. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/880>
- Carvalho, M. (2013). *Sistema nacional de acolhimento de crianças e jovens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cassia Nakano, Tatiana, Della Torre de Moraes, Isabella, & Waki de Oliveira, Allan. (2019). Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes. *Revista de Psicologia*, 37(2), 407-424. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.201902.002>
- Damásio, B. F., & Semente Educação, G. (2017). Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: Desenvolvimento e validação de uma bateria (nota técnica). *Temas em Psicologia*, 25(4), 2043-2050. <https://doi.org/10.9788/TP2017.4-24Pt>
- Delgado, P. (2009). O acolhimento familiar numa perspectiva ecológico-social. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 157-168.
- Direção-Geral da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. <https://bit.ly/2Y70ht6>
- Direção-Geral da Saúde. (2011). *Maus-tratos em crianças e jovens - Guia prático de abordagem, diagnóstico e intervenção*. <https://bit.ly/39L57hW>
- Direção-Geral da Segurança Social. (2020). *Proteção social – Crianças e jovens. Direção-geral da Segurança Social*. <https://bit.ly/3ADW3Hy>
- Farromba, M. L. (2013). *Relações de vinculação e sucesso escolar em jovens institucionalizados um desafio aos seus cuidadores* [Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/2118>
- Finkler, Lirene, & Dell'Aglio, Débora Dalbosco. (2013). Reflexões sobre avaliação de programas e projetos sociais. *Barbaroi*, 38, 126-144.
- Fontoura, A. R. (2008). *E quem me abraça agora? - Aspectos psicossociais da organização e funcionamento dos centros de acolhimento na primeira infância*. [Tese de Mestrado, Instituto Superior De Ciências Do Trabalho E Empresa]. Repositório do ISCTE-IUL. <http://hdl.handle.net/10071/1654>

- Francisco, I. T. (2019). *Qualidade de vida e competências socioemocionais dos jovens institucionalizados* [Tese de Mestrado, Universidade Lusíada de Lisboa]. Repositório da Universidade Lusíada de Lisboa. <http://repositorio.ulusiada.pt/handle/11067/4759>
- Gomes, I. (2010). *Acreditar no Futuro* (1ªed.). Texto Editores.
- Gouveia, T. L. (2008). *Vivências escolares e envolvimento parental: Implicações nas atitudes face à escola e no sucesso académico de alunos do ensino secundário* [Tese de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/23734>
- Haguette, T. M. (1997). *Metodologias qualitativas na sociologia* (4ªed.). Vozes.
- Incredible Years (2021). *Incredible Years Teacher Classroom Management*. <http://www.incredibleyears.com/programs/teacher/>
- Instituto da Segurança Social. (2020). *CASA 2019 - Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Lei n.º 147/99 de 1 de setembro - Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. *Diário da República n.º 204/1999, Série I-A de 1999-09-01*
- Marques, A. I. (2013). *Expectativas futuras de jovens institucionalizados: Autoestima e figuras significativas* [Tese de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga]. Repositório Instituto Superior Miguel Torga. <https://bit.ly/3u9tWgG>
- Martins, E. (2002). A ação educativa do P.e Américo como educador de Rua. *Espaço S: Revista de Educação Social*, 4, 7–18.
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4 (1), 62-77.
- Martins, P. C. (2013, maio 23). *A qualidade dos serviços de protecção às crianças e jovens — As respostas institucionais*. [Comunicação Oral]. Encontro Cidade Solidária: Crianças em risco: será possível converter o risco em oportunidade?. Lisboa, Portugal.
- Mateus, M. (2012). O Educador Social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas. *EduSer*, 4(1), 60–71. <http://hdl.handle.net/10198/7726>
- Mendes, T., & Santos, P. (2014). *Acolhimento de crianças e jovens em Perigo* (1ª ed.). CLIMEPSO Editores.

- Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. (2006). *Respostas sociais – nomenclaturas/conceitos*. Direcção-Geral da Segurança Social, da Família e da Criança.
- Miranda, R. J. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: Um estudo no 1º ciclo* [Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/5489>
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas CIAIQ2017 - Investigação Qualitativa Em Ciências Sociais*, 3, 724–733.
- Moreira, M. S. (2018). *Mãos que protegem, corações que acolhem: o acolhimento de crianças e jovens em Portugal* [Tese de Mestrado, Instituto Superior de Serviço Social]. <http://hdl.handle.net/10400.26/22942>
- Mucharreira, P. R., Coelho, F., & Carvalho, F. (2020). Educação social: uma permanente (re)construção pessoal e social. *Di@logus*, 9(1), 77–89. <https://doi.org/10.33053/dialogus.v9i1.14>
- OECD (2015). *Skills for social progress the power of social and emotional skills [Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais]*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264249837-pt>.
- Paiva, W. M. (2012). *Institucionalização e infância: Vivências e representações das crianças* [Tese de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/20917>
- Pinho, P., & Ferreira, F. (2011). *Psicanálise e teoria da vinculação*. *Psicologia.pt*. <https://bit.ly/3CWj1tY>
- Poletto, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405–416. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009>
- Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa. (n.d.). *Menores e família*. Acedido a 7 de maio de 2021 em https://www.pgdlisboa.pt/home_cd_dir_fm.php
- Rodrigues, S. (2018). *A qualidade do acolhimento residencial em Portugal: Avaliação da adequação dos serviços às necessidades das crianças e jovens institucionalizados* [Tese

- de Doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/119950>
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Homem, T. C., Azevedo, A., Silva, I., & Vale, V. (2016). Promoção de competências sociais e emocionais: Contributos dos programas Anos Incríveis. No A. M. Pinto, R. Raimundo (Ed.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 227-260). Coisas de Ler.
- Secretaria-Geral do Ministério da Justiça. (2021). *Glossário*. Serviços digitais da justiça. Acedido a 28 de julho de 2021 em <https://justica.gov.pt/sdj/Normas-dos-servicos-digitais/Criacao-de-Conteudos/Glossario#P>
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais: Casos práticos* (1ª ed.). Porto Editora.
- Silva, I. F. (2014). *Therapeutic parents: Evaluation of the adequacy of the incredible years basic parent programme in the promotion of professional skills and reduction of behavioural problems of children in residential care* [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/24136>
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância* [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/18273>
- Valle, J. (2010). Prólogo. No Gomes, I., *Acreditar no Futuro* (1ªed., pp.19-25). Texto Editores.
- Valle, J., Bravo, A., Hernández, M. & Santos, I. (2012). *Estándares de calidad em acogimento residencial especializado EQUAR-E*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad Centro de Publicaciones: Madrid.
- Webster-Stratton, C. (2016). The Incredible Years series: A developmental approach. No M. VanRyzin, K. Kumpfer, G. Fosco, & M. Greenburg, (Ed.). *Family-centered prevention programs for children and adolescents: theory, research, and large-scale dissemination*. (pp. 42-67). Psychology Press

Webster-Stratton, C. (2017). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças* (M. F. Gaspar, & M. J. Seabra-Santos Trad.) (1ª ed.). Psiquilíbrios Edições.

Webster-Stratton, C. (2010). *Os Anos Incríveis - Guia de Resolução de Problemas para Pais de Crianças dos 2 aos 8 Anos de Idade* (M. F. Gaspar, & M. J. Seabra-Santos Trad.) (4ª ed.). Psiquilíbrios.