



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ângela Maria Gonçalves Lopes

**Sensibilizar para prevenir:
Um projeto de formação e mediação numa
câmara municipal**

outubro de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ângela Maria Gonçalves Lopes

**Sensibilizar para prevenir:
Um projeto de formação e mediação numa
câmara municipal**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação
Área de Especialização em Mediação
Educativa e Supervisão na Formação

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Assunção Flores

outubro de 2014

Nome: Ângela Maria Gonçalves Lopes

Endereço electrónico: angelalopestar@sapo.pt

Número do Cartão de Cidadão: 13946583 9 zz9

Título do relatório de estágio: Sensibilizar para prevenir: um projeto de formação e mediação numa câmara municipal

Orientadora: Professora Doutora Maria Assunção Flores

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação, área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTE RELATÓRIO DE ESTÁGIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 23/10/2014

Assinatura: _____

Agradecimentos

Correndo o risco de, inconscientemente, cair em omissão o meu agradecimento a alguém, deixo, desde já, um agradecimento a todos quanto me apoiaram e ajudaram, de uma forma ou de outra, ao longo deste percurso.

Cabe-me em primeiro agradecer à instituição que me acolheu tão calorosamente e sempre se mostrou disponível para financiar todos os custos subjacentes ao estágio.

À minha acompanhante, Dr.^a Carla Pereira, pela amizade e apoio incondicional, quer a nível institucional, quer a nível pessoal – todo o carinho, amabilidade, compreensão e boa disposição.

À minha orientadora, Professora Doutora Assunção Flores, pela disponibilidade, apoio e orientação, ao longo de todo este percurso.

Ao Miguel, que sempre me incentivou e apoiou ao longo de todo o meu percurso académico, sem nunca deixar que eu desanimasse ou desistisse e pela minha impaciência para com ele nesta etapa final.

A todas as técnicas da comissão restrita, por todo o apoio e conselhos ao longo deste percurso.

A todos os colaboradores da câmara municipal que me ajudaram e apoiaram ao longo deste ano, tanto como estagiária como colega de trabalho. Em especial à Mariana, por me orientar de modo a conciliar o estágio com o trabalho; à Olívia (design) por toda a ajuda com os cartazes, *flyers* e outros materiais; à Teresa e à Carla Afonso por todos os momentos que ouviram os meus desabafos e anseios.

A todos os meus amigos, que sempre estiveram comigo dispostos a ajudarem-me.

O meu profundo agradecimento vai ainda para a minha família, pois sem eles nada do que sou hoje seria possível. Em especial aos meus pais por todo o apoio incondicional desde sempre e ainda mais nesta etapa final, que tanta má disposição aturaram.

Um muito obrigada a todos!

Sensibilizar para prevenir: um projeto de formação e mediação numa câmara municipal

Ângela Maria Gonçalves Lopes

Relatório de estágio

Mestrado em Educação - Mediação Educacional e Supervisão na Formação

Universidade do Minho

2014

Resumo

Na sociedade em que vivemos, cada vez mais é necessário alertar e prevenir crianças e jovens e suas famílias para situações de risco e problemáticas subjacentes a esses riscos, sendo cada vez mais urgente planear e construir dispositivos capazes de ajudar a prevenir tais situações.

Assim, este relatório de estágio, intitulado *“Sensibilizar para prevenir – Um projeto de Formação e Mediação numa Câmara Municipal”*, é fruto de um projeto desenvolvido numa CPCJ localizada em Trás-os-Montes e visa descrever e analisar o estágio desenvolvido nesta CPCJ.

O objetivo principal deste trabalho foi desenvolver um projeto de intervenção de formação/mediação junto de crianças, jovens e adultos em contexto escolar e não escolar, com vista a prevenir e sensibilizar para situações de risco as crianças e jovens da escola e os adultos sinalizados pela CPCJ.

Relativamente aos contextos onde se encontra inserido o público-alvo, pode-se dizer que são muito semelhantes. No entanto, no que diz respeito às crianças, de modo a não se sentirem rotuladas, não participaram nesta iniciativa apenas crianças sinalizadas pela CPCJ, mas sim todas as crianças interessadas, resultando um grupo heterogéneo. No que diz respeito aos pais das crianças sinalizadas pela CPCJ, as problemáticas são comuns a todos, tratando-se, maioritariamente, de situações de negligência parental e alcoolismo.

Os resultados deste projeto de intervenção de formação/mediação indicam resultados positivos no sentido de sensibilizar e alertar os participantes para situações de risco, pois, de acordo com as respostas obtidas através dos questionários e de conversas informais ao longo das várias sessões, constatou-se que a formação correspondeu às expectativas dos envolvidos e que aprenderam algo de novo que poderão mobilizar e utilizar no seu dia-a-dia.

Raising awareness: an intervention project on mediation and training in a City Hall

Ângela Maria Gonçalves Lopes

Professional Practice Report

Master in Education – Educational Mediation and Supervision in Education

University of Minho

2014

Abstract

In nowadays' society the need to pay attention to children, young people and their families for risk situations, as well as problems inherent to these risks is increasing, which makes it urgent to plan and design a device that enables us to prevent these situations.

Therefore, this report, entitled *“Raising awareness: an intervention project on mediation and training in a City Hall”*, is the outcome of a project taken into practice in a CPCJ in Trás-os-Montes. It aims to describe and analyse the intervention project that was developed in this CPCJ.

The main goal of this work was to develop an intervention and formation project directed to children and young people both in and out of school context, in order to prevent and take these children and young people to acknowledge risk situations.

In regard to the context of the target population, it can be said to be quite similar. However, as far as children are concerned, the participants were not only the ones under CPCJ's intervention, but also all the children interested in taking part in the program, which originated a heterogeneous group, but allowed preventing discrimination. As for the children's parents, the problems concerning them were very much alike: mainly parental negligence and alcoholism.

The results of this intervention / formation project indicate that it produced the desired effect of alerting and make the participants attentive to risk situations. In fact, according to the answers to the questionnaires and the informal conversations along the sessions, one was able to verify that the formation was up to the target population's expectations and that they indeed learned something new that they will put into practice in their daily lives.

Índice Geral

Capítulo I - Introdução.....	14
1.1. Apresentação sumária do tema do estágio	17
1.2. Estrutura do relatório	18
Capítulo II – Enquadramento Contextual da Intervenção	18
2.1. Caracterização da Instituição (CPCJ).....	23
2.1.1. A CPCJ.....	23
2.1.2. Criança em risco/perigo	23
2.1.3. A CPCJ no contexto do estágio.....	25
2.1.3.1. Breve Caracterização	26
2.1.3.2. Processos da CPCJ 2013.....	28
2.1.4. O Agrupamento Vertical de Escolas	30
2.2. Caracterização do público-alvo.....	31
2.3. Problemática da intervenção e relevância no âmbito da área de especialização	32
2.3.1. Avaliação de necessidades, motivações e expectativas	33
2.3.2. Objetivos do estágio.....	35
Capítulo III – Enquadramento Teórico	39
3.1. Mediação Sócio-Educativa.....	41
3.2. A Formação.....	45
3.2.1. Conceito e modelos	45
3.2.2. Necessidades de formação	46
3.2.2.1. Noção e tipos.....	46
3.2.2.2. Avaliação de necessidades.....	48
3.2.3. Avaliação da formação.....	48
3.2.3.1. Funções da avaliação.....	50
3.2.3.2. Dispositivos de avaliação.....	51
Capítulo IV – Enquadramento Metodológico	53

4.1. Abordagem quantitativa e qualitativa	55
4.2. Técnicas de investigação utilizadas	56
Capítulo V – Apresentação e Análise do Projeto de Intervenção.....	61
5.1. <i>Workshop</i> “Sensibilizar para Prevenir”	63
5.1.2. Resultados da Avaliação.....	68
5.2. Formação “Programa mais dois – Mais família, Mais criança”	72
5.2.1. Resultados da Avaliação.....	78
5.3. Outras atividades desenvolvidas.....	81
5.4. Limitações e Constrangimentos	83
Capítulo VI – Considerações Finais	85
Referências Bibliográficas	91
Legislação consultada e referenciada	93
Apêndices e Anexos.....	94

Índice de quadros

Quadro 1 – Síntese das atividades do *workshop*

Quadro 2 – Frases escritas pelas crianças

Quadro 3 - Resultado em percentagem das respostas ao questionário “avaliação do workshop - alunos”

Quadro 4 – Respostas à questão aberta “o que aprendi no workshop foi...” do questionário “avaliação do workshop - alunos”

Quadro 5 – Síntese das sessões da formação parentalidade

Quadro 5 – Resultado em percentagem das respostas ao questionário “avaliação semanal das sessões pelos pais”

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Número de processos da CPCJ em 2013

Gráfico 2 – Processos instaurados e reabertos por assunto CPCJ 2013

Gráfico 3 – Número de processos arquivados 2013

Lista de abreviaturas e siglas

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

RSI – Rendimento Social de Inserção

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

GNR – Guarda Nacional Republicana

ME – Ministério da Educação

Capitulo I
Introdução

1.1. Apresentação sumária do tema do estágio

Este relatório de estágio situa-se no âmbito do 2º ano do Mestrado em Educação, área de especialização de Mediação Educacional e Supervisão na Formação, realizado na Universidade do Minho.

O meu estágio foi realizado numa Câmara Municipal, mais concretamente na valência CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco). Esta opção deveu-se ao facto de a área da mediação me suscitar grande interesse e de envolver diferentes estruturas etárias (crianças, jovens e adultos) e pelo facto de atualmente me encontrar a desempenhar funções nesta instituição. Acrescem razões de proximidade geográfica relativamente à minha residência.

Ao longo de todo o relatório, não faço referência ao nome da instituição onde desenvolvi o meu projeto de estágio, por questões de natureza ética. Dado que se trata de uma problemática sensível, também nos apêndices omito dados de modo a evitar que se possa identificar a instituição e os participantes.

Optei por desenvolver um projeto de formação e mediação, pois, deste modo, conseguia estar em contacto direto com os intervenientes, dar resposta às necessidades apresentadas pela instituição sem necessidade de conhecer a história dos intervenientes, ou seja, saber qual a razão que os leva a serem acompanhados pela CPCJ. Sempre quis desenvolver o meu projeto numa CPCJ, mas optei por responder às necessidades da instituição, neste domínio, procurando evitar constrangimentos junto dos intervenientes.

A minha área de intervenção incidiu na CPCJ, nomeadamente num agrupamento vertical de escolas, na escola sede, e na comissão propriamente dita.

Inicialmente estava previsto trabalhar em parceria com a equipa da Segurança Social que atua junto dos beneficiários do RSI (Rendimento Social de Inserção). No entanto, ao longo do processo, verifiquei que isso já não iria ser possível, pois era necessário pedir autorização ao Centro Regional de Segurança Social para trabalhar com a equipa que acompanha os beneficiários deste apoio, o que iria levar a um atraso na concretização do meu estágio. Outro constrangimento foi a não-aceitação da minha participação por parte das técnicas responsáveis por este processo. Em conjunto com a minha supervisora e acompanhante na instituição ficou decidido que já não iria atuar junto deste grupo, para não atrasar o desenvolvimento do meu estágio e para não criar constrangimentos junto da equipa que desenvolve este trabalho.

A minha intervenção desenvolveu-se, portanto, nas vertentes da mediação e da formação devido ao facto de a instituição demonstrar carência de técnicos e falta de disponibilidade dos mesmos, face ao imperativo de ter de dar resposta em várias valências/ situações de intervenção, havendo, de igual modo, uma falta de articulação entre os vários técnicos que trabalham em diferentes instituições do concelho, uma vez que têm de dar resposta a várias situações distintas e que carecem de acompanhamento.

Outro motivo que me levou a trabalhar neste âmbito é o meu interesse pessoal, uma vez que, ao trabalhar em duas vertentes diferentes, estou em contacto do mesmo modo com públicos muito diferentes, tendo todos em comum problemáticas que necessitam do trabalho desenvolvido por um mediador e formador.

Evidentemente que os técnicos que desempenham as suas funções numa comissão assumem o papel de mediadores, dado que eles próprios têm como principal função estabelecer a ponte entre a escola, os progenitores, os menores e entre as instituições de acolhimento ou até mesmo outras entidades se necessário, tendo sempre como propósito promover o bem-estar e a integridade das crianças e jovens em causa. Contudo, e apesar de todo o trabalho desenvolvido, esta intervenção não pode ser encarada como uma intervenção formal em mediação, dado que não há um plano de ação pré-definido nem um profissional especializado na área de mediação para a concretização de encontros com as partes com vista à prevenção ou resolução de conflitos.

1.2. Estrutura do relatório

Relativamente à estrutura, este relatório encontra-se dividido em seis capítulos, conforme os temas a serem abordados.

No I capítulo – Introdução, faço uma apresentação sumária do contexto do estágio e a estrutura do relatório.

No II capítulo – Enquadramento Contextual de intervenção, apresento uma caracterização geral da instituição, seguida da caracterização geográfica onde a instituição está inserida, a caracterização da instituição propriamente dita. De seguida apresentam-se os processos existentes na CPCJ no ano anterior, o público-alvo da intervenção, a problemática de intervenção e a sua relevância no âmbito da área de especialização. Descrevo ainda os

processos utilizados na avaliação de necessidades, as motivações e as expectativas e, por último, as finalidades e objetivos do estágio.

No III capítulo – Enquadramento Teórico, mobilizo e sistematizo correntes teóricas e autores de referência neste domínio que constituíram uma base conceptual importante para a exploração da problemática de estágio, quer a nível da mediação socioeducativa, quer da formação.

No IV capítulo – Enquadramento Metodológico, apresento a metodologia adotada, nomeadamente a abordagem quantitativa e qualitativa, bem como as técnicas utilizadas, ao longo do processo.

Já no V capítulo – Apresentação e discussão do processo de intervenção, descrevo o desenvolvimento do trabalho em articulação com os objetivos definidos inicialmente e os resultados obtidos, tendo em conta os instrumentos de recolha de dados utilizados.

Por fim, no VI capítulo – Considerações Finais, teço considerações sobre o estágio e o trabalho desenvolvido e faço uma análise crítica dos resultados obtidos ao longo de todo o processo e suas implicações, bem como as suas repercussões para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e para o desenvolvimento do conhecimento nesta área de especialização.

Capítulo II
Enquadramento contextual da Intervenção

Neste capítulo, é apresentada a caracterização da instituição, CPCJ, o público-alvo da intervenção, a problemática em análise e a sua relevância no âmbito da área de especialização do Mestrado em Mediação Educacional e Supervisão na Formação, incluindo a avaliação de necessidades, motivações e expectativas e por último, os objetivos do estágio.

2.1. Caracterização da Instituição (CPCJ)

2.1.1. A CPCJ

A CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco) de acordo com o n.º 1 e 2, do art.º 12º da Lei n.º147/99 é:

uma instituição oficial não judiciária com autonomia funcional que visa promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a uma situação de risco ou perigo. Tem como objetivos promover os direitos e a proteção das crianças e jovens em perigo, de forma a garantir a segurança, saúde, formação, educação e desenvolvimento integral.

Esta instituição intervém quando não é possível às entidades com competência em matéria de infância e juventude atuar, de forma adequada e suficiente, para remover o perigo, quando exista o consentimento expresso dos pais, representante legal ou da pessoa que detém a guarda de facto e não exista oposição da criança ou jovem com idade igual ou superior a 12 anos de idade.

2.1.2.Criança em risco/perigo

Torna-se difícil proceder à separação entre o conceito de risco de ocorrência de maus tratos em crianças e as situações de perigo, tipificadas na Lei, pois o conceito de risco de ocorrência de maus tratos em crianças é mais amplo e abrangente do que as situações de perigo.

As situações de risco implicam um perigo latente para a concretização dos direitos da criança (por exemplo, situações de pobreza), embora não atingindo o elevado grau de probabilidade de ocorrência que o conceito legal de perigo encerra.

A manutenção ou a agudização dos fatores de risco poderão, em determinadas circunstâncias, conduzir a situações de perigo, na ausência de fatores de proteção ou algo compensatório.

Nem todas as situações de perigo decorrem, necessariamente, de uma situação de risco prévia, podendo instalar-se perante uma situação de crise aguda (por exemplo, morte, divórcio ou separação). É esta diferenciação entre situações de risco e de perigo que determina os vários níveis de responsabilidade e legitimidade na intervenção, no Sistema de Promoção e Proteção da Infância e Juventude em Portugal.

Nas situações de risco, a intervenção concentra os seus esforços na superação do mesmo, tendo em vista a prevenção primária e secundária das situações de perigo, através de políticas, estratégias e ações integradas, e numa perspetiva de prevenção primária e secundária, dirigidas à população em geral ou a grupos específicos de famílias e crianças em situação de vulnerabilidade, de que são exemplo, campanhas de informação e prevenção; ações promotoras de bem-estar social; projetos de formação parental; respostas de apoio à família, à criança e ao jovem, Rendimento Social de Inserção, prestações sociais, habitação social e alargamento da rede pré-escolar.

Nas situações de perigo a intervenção visa remover o perigo em que a criança se encontra, nomeadamente, pela aplicação de uma medida de promoção e proteção, bem como promover a prevenção de reincidentes e a reparação e superação das consequências dessas situações. Assim, não é suficiente a existência duma situação que prejudique os direitos fundamentais da criança, torna-se necessário que ela se encontre desprotegida, face a esse perigo.

A Lei de Proteção das Crianças e Jovens em Perigo apresenta como situações de perigo os casos em que a criança se encontra:

abandonada ou a viver entregue a si própria; a sofrer maus tratos físicos ou psíquicos; a ser vítima de abusos sexuais; a não receber os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal; a ser obrigada a atividades ou trabalhos excessivos/inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetam gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhe oponham de modo adequado a remover essa situação. (Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco).

2.1.3. A CPCJ no contexto do estágio

A CPCJ que me acolheu como estagiária esta inserida numa Câmara Municipal, num concelho do norte do país, pertencente ao distrito de Vila Real.

Com uma área de 174 km², o concelho é constituído por seis freguesias. A população do concelho estima-se em 7500 habitantes, sendo que 48,1% são do género masculino e os restantes 51,9% do género feminino¹. Apresenta lugares de povoamento concentrado, inseridos em áreas de relevo mais ou menos acidentado (montanhoso), que se conjugam com áreas de povoamento disperso mais ou menos similares em termos de morfologia de relevo.

Os indicadores demográficos relativos a 2010 acentuam as principais tendências observadas nos últimos anos neste concelho, paralelamente ao que tem acontecido em Portugal: um abrandamento do crescimento populacional total e o envelhecimento da população.

No concelho, um significativo estrato da população, quer por motivos culturais, quer por motivos de ordem socioeconómica, reside sobretudo em zonas de características rurais. Face às desigualdades existentes, subjacentes à problemática da pobreza, cada vez mais é necessária a intervenção do poder local no âmbito do apoio social, no sentido de potenciar a melhoria das condições das famílias carenciadas deste concelho.

O nível de instrução da população do concelho sempre foi um dos principais problemas identificados. Em 2004, a taxa de analfabetismo chegou aos 17,6%. O baixo nível de escolaridade da população residente no concelho traduzia, de algum modo, um certo nível de pobreza, principalmente em relação às gerações mais novas, motivando a sua saída, procurando meios sociais mais exigentes e mais “ambiciosos” no que toca a padrões modernos de qualidade de vida.

No entanto, fruto dos esforços conjugados (ex: transportes) e da introdução de novas modalidades de ensino (EFA – Educação e Formação de Adultos; CEF – Cursos de Educação e Formação; Cursos Profissionais), problemas como o abandono, o absentismo e o insucesso escolares têm diminuído consideravelmente.

¹ Instituto Nacional de estatísticas

2.1.3.1. Breve Caracterização

No que diz respeito à CPCJ onde desenvolvi o meu estágio, as suas funções estão consagradas na portaria 231/2006 de 10 de Março, sendo composta por uma equipa multidisciplinar, de diversas entidades do concelho, nomeadamente: representante do município; representante do Instituto de Segurança Social; representante do Ministério da Educação; representante do Serviço de Saúde; representante das IPSS; representante das associações ou organizações privadas do município; representante da GNR; representante da associação de pais e encarregados de educação; representante da associação de jovens e quatro representantes da Assembleia Municipal.

A CPCJ funciona em duas modalidades: alargada e restrita. A comissão restrita é designada pela comissão alargada de entre os seus membros, devendo sempre garantir uma equipa multidisciplinar e interinstitucional.

A Comissão alargada procura desenvolver ações de promoção dos direitos e de prevenção das situações de perigo para a criança e jovem. É constituída pelos seguintes elementos: 1 representante do município; 1 representante do Instituto de Segurança Social, I.P; 1 representante do Ministério da Educação; 1 representante dos Serviços de Saúde; 1 representante das instituições particulares de solidariedade social ou de organizações não governamentais que desenvolvam atividades de carácter não institucional destinadas a crianças e jovens; 1 representante das instituições particulares de solidariedade social ou de organizações não governamentais que desenvolvam atividades em regime de colocação institucional de crianças e jovens; 1 representante das associações de pais; 1 representante das associações ou organizações privadas que desenvolvam atividades desportivas, culturais ou recreativas destinadas a crianças e jovens; 1 representante das associações de jovens ou dos serviços de juventude; 1 representante da GNR; 4 pessoas designadas pela Assembleia Municipal ou pela Assembleia de Freguesia e os técnicos que venham a ser cooptados pela comissão.

À comissão restrita compete intervir nas situações em que uma criança ou jovem está em perigo. Cabe-lhe trabalhar os processos individuais das crianças e/ou jovens, desde o seu diagnóstico até à implementação e acompanhamento da medida de promoção e proteção dos seus direitos, terminando com o arquivamento do processo. Estas medidas de promoção e proteção dos direitos da criança e/ou jovem podem “ser executadas em meio natural de

vida² ou em regime de colocação³” (n.º2, art.35º, Lei n.º147/99). É importante referir que qualquer intervenção de uma CPCJ privilegia as medidas em meio natural de vida, particularmente a medida de promoção e proteção de apoio junto dos pais. Os técnicos que integram a comissão restrita podem desempenhar funções em regime de tempo parcial ou de tempo completo. A comissão restrita é composta por 1 representante do município, 1 técnico cooptado do município, 1 representante do Ministério da Educação, 1 representante dos Serviços de Saúde, 1 representante do Instituto de Segurança Social, I.P., o presidente da associação de pais e uma vez por mês 1 técnico do Ministério Público.

Atualmente, a CPCJ já se encontra a funcionar em local próprio, as novas instalações, que têm diversas salas para atendimento às famílias e para as técnicas trabalharem nos casos de modo individual ou coletivo.

² Entende-se como medida de promoção e proteção em meio natural de vida: apoio junto dos pais; apoio junto de outro familiar; confiança a pessoa idónea e apoio para a autonomia de vida.

³ Entende-se como medida de promoção e proteção em regime de colocação: acolhimento familiar e acolhimento em instituição.

2.1.3.2.Processos da CPCJ 2013

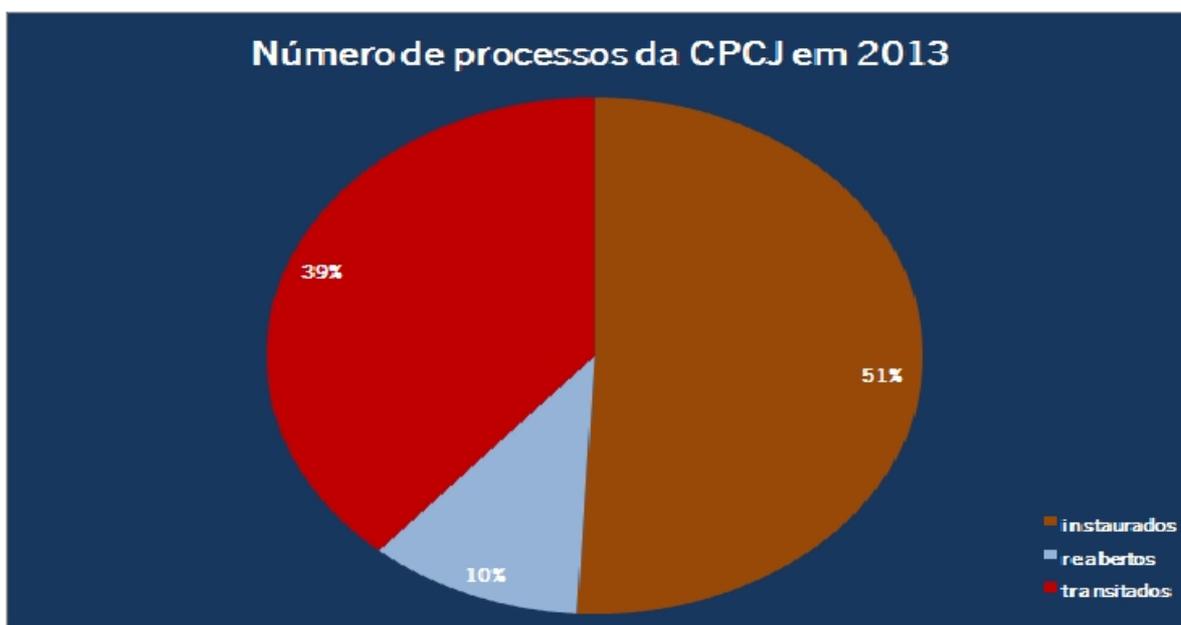


Gráfico n.º 1 - Número de processos da CPCJ em 2013

De acordo com o balanço processual respetivo a 2013, pode-se verificar que, no ano de 2013, havia 22 processos transitados do ano anterior; 29 processos instaurados em 2013 e 6 processos reabertos.

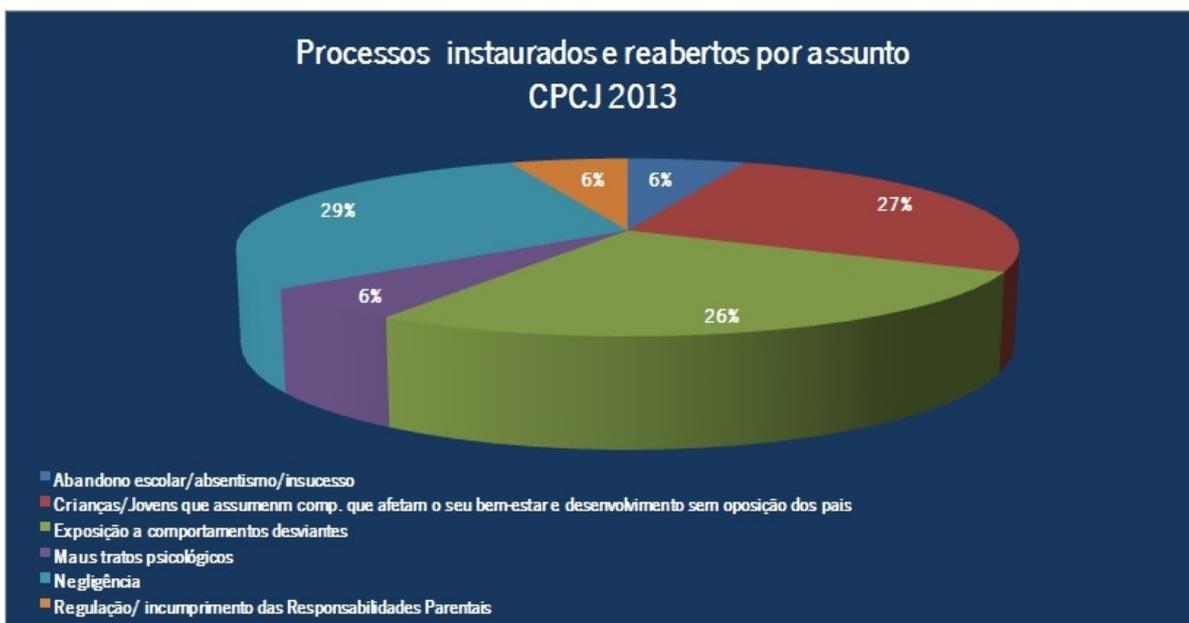


Gráfico n.º 2 - Processos instaurados e reabertos por assunto 2013

Quanto aos processos instaurados e reabertos por assunto, 2 são por abandono escolar/absentismo escolar/ insucesso escolar; 10 por negligência (educativa, saúde, psico-afetiva, falta de supervisão e acompanhamento familiar); 2 por maus tratos psicológicos (pressão psicológica); 1 por maus tratos físicos (ofensa física por castigo corporal); 9 por exposição a comportamentos desviantes (violência doméstica/alcoolismo); 9 de crianças/jovens que assumem comportamentos que afetam o seu bem-estar e desenvolvimento sem que os pais se oponham de forma adequada (comportamentos de indisciplina, consumo de estupefacientes e/ou outros comportamentos) e 2 por regulação/incumprimento das responsabilidades parentais.



Gráfico nº3 - Número de processos arquivados 2013

Relativamente aos processos arquivados, o número é de 28, sendo que 14 dos processos foram instaurados/reabertos no decorrer de 2013; 5 arquivados após avaliação diagnóstica (sem aplicação de medida); 3 arquivados por serem remetidos ao Ministério Público por ausência de consentimento; 2 por incumprimento/ falta de assinatura do acordo de promoção e proteção; 11 por cessação da medida de promoção e proteção; 1 pelo jovem ter atingido a maioridade e 6 remetidos para outras CPCJ.

2.1.4. O Agrupamento Vertical de Escolas

O Agrupamento de Escolas foi criado em 2003 e situa-se no mesmo concelho que a CPCJ. Este estabelecimento de ensino é constituído por: seis jardins-de-infância e um pólo da educação pré-escolar em itinerância; uma escola básica com 1.º ciclo, o centro escolar e a escola básica e secundária (escola-sede).

No presente ano letivo, o agrupamento tem um total de 1063 alunos, dos quais, 99 são crianças a frequentarem o ensino pré-escolar (6 grupos e um de itinerância); 250 são alunos do 1.º ciclo (16 turmas); 171 do 2.º ciclo (sete turmas); 265 do 3.º ciclo (14 turmas); 24 alunos do curso de educação e formação de Operador de Informática, do tipo 2 (uma turma); 16 alunos do Plano Integrado de Educação e Formação (uma turma); 156 do ensino secundário regular (sete turmas); 63 alunos (quatro turmas) dos cursos profissionais (Técnico de Apoio Psicossocial; Técnico de Proteção Civil; Técnico de Informática de Gestão; Técnico Auxiliar de Saúde). Este agrupamento tem ainda 63 alunos de outras nacionalidades, na sua maioria filhos de emigrantes.

Já no que diz respeito à ação social escolar, verifica-se que 38% dos alunos não beneficiam de auxílios económicos. Relativamente à posse de equipamentos tecnológicos de informação e comunicação, observa-se que 48% dos alunos do ensino básico e 54% do ensino secundário possuem computador e *internet* em casa.

Os indicadores relativos à formação académica dos pais dos alunos do ensino básico permitem verificar que 6% têm uma formação superior e 15% secundária ou superior e a dos pais dos alunos do ensino secundário é de 4% e 8%, respetivamente. Quanto à ocupação profissional 6,6% dos pais dos alunos do ensino básico e 6% dos pais dos discentes do ensino secundário exercem atividades profissionais de nível superior e intermédio.

A educação e o ensino são assegurados por 144 docentes, 76% pertencem aos quadros.

O pessoal não docente é composto por 42 elementos, dos quais 42,8% têm 10 ou mais anos de serviço. ⁴

⁴ Informação retirada do relatório de Avaliação Externa das Escolas – Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

2.2. Caracterização do público-alvo

Como já foi referido, inicialmente estava previsto que o público-alvo fosse constituído pelas crianças e jovens da escola, os pais das crianças sinalizadas pela CPCJ e os beneficiários do RSI.

No entanto, com o desenrolar do processo e devido a problemas burocráticos, foi necessário repensar o público-alvo.

Deste modo, o público-alvo do meu projeto de intervenção passou a ser apenas as crianças e jovens da escola e os pais das crianças sinalizadas pela CPCJ e outros membros que estivessem interessados em participar na formação para adultos.

No que respeita aos pais e outros membros com interesse em participar na formação, foi possível formar um grupo de 20 indivíduos, 17 do género feminino e 3 do género masculino, com idades compreendidas entre os 20 e 60 anos de idade. Quanto à escolaridade deste público, a sua maioria não possuía a escolaridade obrigatória, muitos deles não sabiam ler. Cerca de 80 % do público encontrava-se desempregado e apenas 20% em situação ativa face ao emprego.

Relativamente à escola, o grupo era constituído por 57 elementos, subdivididos em 3 grupos, em que um dos grupos era constituído por 20 elementos, outro por 19 e o outro por 18 elementos. Estes alunos tinham uma média de idades compreendida entre os 12 e 13 anos de idade e frequentavam o 2º e 3º ciclo do ensino básico.

Na sua maioria eram crianças com notas razoáveis, embora alguns apresentassem comportamentos desviantes como participações disciplinares e mau comportamento nas aulas.

Nas sessões pude constatar que havia crianças que realmente não sabiam estar dentro da sala de aula e respeitar os restantes colegas e outras que assumiam comportamentos mais adequados.

Na sua maioria eram crianças que obedeciam às regras estabelecidas logo na primeira sessão do *workshop* e que compareciam às sessões marcadas por mim. Eram crianças que demonstravam interesse em aprender e estavam sempre prontas a participar nas várias atividades que desenvolvi com eles ao longo das sessões.

2.3. Problemática da intervenção e relevância no âmbito da área de especialização

Desde que iniciei a minha formação no âmbito da mediação, tive desde logo o desejo de, quando fosse estagiar, ir para uma instituição onde pudesse estar em contacto com crianças/jovens e adultos, pois na sociedade em que vivemos atualmente são os grupos que tendem a sofrer de mais problemas, seja de cariz pessoal, social, comunitário ou escolar para as crianças/jovens.

Assim, de acordo com a especialização do mestrado, mediação, foi-me possível concretizar este desejo e realizar o estágio na CPCJ, onde tive a oportunidade, através da mediação, de estar em contacto com crianças e adultos, uma vez que também se torna oportuna esta intervenção no âmbito das ciências da educação.

Ao longo dos tempos o conceito de mediação tem-se desenvolvido bastante, tornando-se cada vez mais atual. É um facto que sempre existiram conflitos entre os seres humanos, bem como mediadores tentando solucionar problemas. No entanto, certos conflitos necessitam de uma maior capacidade para os resolver. Neste contexto, a mediação surge para um universo com diferentes níveis e perspetivas, nem sempre consensuais, mas não descurando a ideia de que se trata de uma ferramenta essencial para um melhor entendimento inter-pessoal dos sujeitos envolvidos.

Assim, na CPCJ, a mediação em conjunto com a formação foi a estratégia privilegiada para colmatar as problemáticas do contexto, como foi o caso de intervir ao nível das relações interpessoais na escola junto das crianças e para a promoção de estratégias que contribuíssem para melhorar as relações das famílias com as crianças.

Posto isto, a mediação constitui uma área de enorme relevância para o contexto em questão, pois este está constantemente em contacto com situações que necessitam de ser mediadas para ser possível chegar a um consenso para a resolução dos conflitos apresentados.

2.3.1. Avaliação de necessidades, motivações e expectativas

A forma mais tradicional de iniciar um projeto de intervenção é a identificação dos problemas, designada por análise de necessidades (Guerra, 2002). Segundo Guerra (2002, p.132), “o diagnóstico ou a análise de necessidades é sempre definido como a identificação dos níveis de não correspondência entre o que está (a situação presente) e o que “deveria estar” (a situação desejada) ”.

As necessidades do contexto foram identificadas inicialmente numa reunião com a vice-presidente da Câmara Municipal (presidente da CPCJ), com a técnica cooptada da Câmara Municipal, secretária na CPCJ e através da análise dos dados existentes em vários documentos (plano de desenvolvimento social; proposta de relatório do plano de desenvolvimento social e diagnóstico de necessidades) que serviram de base para o diagnóstico da situação inicial do contexto de intervenção e em diálogo com a orientadora da universidade. Inicialmente, foi apresentado o objetivo da minha intervenção na instituição e o papel do mediador na CPCJ.

Posto isto, a presidente da CPCJ apresentou as vertentes que careciam de mais apoio, que necessitavam de ser mais trabalhadas e o âmbito em que considerava que se adequava o desenvolvimento do meu projeto de estágio. Assim, referiu que as minhas áreas de atuação passariam por uma articulação entre a equipa de RSI (rendimento social de inserção) - acompanhar as técnicas da segurança social no desenrolar das suas funções, para assim manter contacto direto com esta realidade; a representante do ministério da educação na CPCJ, isto é, no agrupamento vertical de escolas e a CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco).

Para conseguir identificar as necessidades dos diferentes públicos envolvidos, decidi realizar uma entrevista semi-estruturada (apêndice A) a cada responsável por cada área de atuação e várias conversas informais, ou seja, entrevistas à presidente da CPCJ, à técnica cooptada da câmara, à responsável pela equipa do RSI, à diretora do agrupamento vertical de escolas e à representante do Ministério da Educação na CPCJ. Fui também mantendo conversas informais com a minha acompanhante de estágio, obtendo, assim, sempre mais informações do contexto onde estava inserida.

Decidi optar por esta estratégia de investigação não só por considerar ser o mais apropriado para recolher informação específica e relevante mas também para permitir manter um contacto direto com a instituição.

Na entrevista que realizei à presidente da CPCJ e à técnica cooptada, pude concluir que a principal necessidade da CPCJ é a falta de formação por parte dos progenitores envolvidos nas situações, pois, de um modo geral, os casos assinalados pela comissão são situações de negligência, violência doméstica e alcoolismo: “temos necessidade de fazer muita prevenção, de trabalhar as famílias, acho que temos feito esse trabalho em parceria com a saúde, com a escola e com as outras instituições, mas as responsabilidades parentais têm de ser trabalhadas no seio das famílias, acho que é isso que falta na maior parte das vezes, os pais desresponsabilizam-se, não tomam posição como pais, desresponsabilizam-se das suas tarefas e, muitas vezes, as crianças são vítimas dessa inconsciência” (transcrição da entrevista à presidente da CPCJ).

Uma outra necessidade apontada foi o facto de o concelho não possuir perto da área geográfica uma instituição para acolhimento das crianças que são retiradas aos pais, apesar de a CPCJ só encaminhar as crianças para instituições em último recurso, primeiramente tenta que as crianças ou jovens fiquem ao cuidado de uma família de acolhimento, para assim não haver um afastamento tão grande destas crianças da sua área de residência: “o nosso maior problema, digamos assim, é não termos, por exemplo, próximo de nós instituições que acolham crianças ou até famílias de acolhimento. Porque nós só recorremos a uma instituição em último recurso, normalmente nós não colocamos crianças numa instituição, só se não houver famílias de acolhimento e for um caso muito grave, muito extremo. Mas mesmo assim, notamos que há muita dificuldade quando isso acontece em encontrar uma vaga, para uma criança.” (transcrição da entrevista à presidente da CPCJ).

Do mesmo modo, também a técnica cooptada referiu a falta de formação no âmbito familiar: “formação para os pais, isso é importante, nós vamos fazer algumas sessões de esclarecimento para os encarregados de educação, técnicos e professores, que, muitas vezes, têm dificuldade em perceber de facto os sinais de violência e maus tratos”, as áreas em que é mais premente a formação são: “o alcoolismo, a violência doméstica, os sinais de maus tratos, os abusos sexuais também é importante e a negligência parental” (transcrição da entrevista à técnica cooptada).

Devido a problemas de natureza burocrática e administrativa, não me foi possível realizar entrevista à Dr.^a responsável pela equipa do RSI, à representante do ME e à diretora da escola, para tentar perceber quais as principais necessidades sentidas na escola e na equipa do RSI. Contudo, fui mantendo várias conversas informais com vários intervenientes

na CPCJ, onde foi possível verificar que o principal problema que a escola apresenta é o bullying e a violência entre pares e, na equipa do RSI, são algumas das que são sentidas pela CPCJ, dado que alguns dos beneficiários deste apoio estão assinalados pela CPCJ. Assim, a principal necessidade por parte deste grupo é a falta de formação e ocupação, dado que os beneficiários deste apoio se encontram desempregados.

No decorrer do estágio, foram vários os constrangimentos encontrados, o que em alguns aspetos dificultou o desenvolvimento do projeto de intervenção e noutros aspetos fez-me amadurecer mais o projeto.

Posto isto, acabaram por fazer parte dos meus objetivos e do meu público-alvo, apenas as crianças da escola e os pais das crianças assinaladas pela CPCJ, dado que já não foi possível trabalhar com a equipa do RSI, devido a problemas burocráticos que levaram ao atraso do desenvolvimento do estágio.

No decorrer de todo o processo, houve momentos de muito desânimo, frustração e muito receio de não conseguir alcançar os objetivos a que me propus. Contudo, houve muitos outros momentos que me fizeram acreditar que iria ser possível e que todo o esforço e dedicação valeriam a pena.

2.3.2. Objetivos do estágio

Uma vez elaborado o diagnóstico das necessidades, torna-se necessário definir os objetivos a atingir (Guerra, 2002). No início do projeto, os objetivos, geralmente, tendem a ser mais vagos (objetivos gerais), mas, à medida que a intervenção decorre, o projeto tende a definir os seus objetivos com menos amplitude e mais profundidade (objetivos específicos) (Guerra, 2002). Assim, os objetivos permitem clarificar o processo formativo, explicitar o que se deseja fazer, o tipo de situações formativas a criar e os resultados a que se pretende chegar. Sendo um fim ou resultado desejado das experiências educativas, permitem a passagem da intenção à ação, uma vez que possibilitam definir o que se pretende que o formando consiga atingir com a sua aprendizagem. A correta clarificação dos objetivos é crucial, tal como define Berliner (citado por Carvalho, 2008, p.30): “é necessário especificar os objetivos para ter uma noção clara daquilo que desejamos alcançar, para saber se nos encontramos no caminho certo, e para sermos capazes de avaliar o nosso desempenho e o dos outros.” Importa, agora, fazer a distinção entre objetivos gerais e objetivos específicos.

Assim, os objetivos gerais “descrevem grandes orientações para as ações e são coerentes com as finalidades do projeto, descrevendo as grandes linhas de trabalho a seguir” (Guerra, 2002, p.163). Já os objetivos específicos “são objetivos que exprimem os resultados que se espera atingir e que detalham os objetivos gerais” (Guerra, 2002, p.164).

Posto isto, o objetivo geral da minha intervenção na instituição (CPCJ) passou por:

- a) Desenvolver um projeto de intervenção de formação e mediação junto de crianças, jovens e adultos em contexto escolar e não escolar, com vista a prevenir e sensibilizar para situações de risco, as crianças e jovens da escola e os adultos sinalizados pela CPCJ.

Já no que diz respeito aos objetivos específicos da intervenção, com vista a colmatar, sensibilizar e alertar as crianças, jovens e adultos para as problemáticas subjacentes às situações de risco, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Planificar uma ação de formação destinada aos adultos sinalizados pela CPCJ, aos beneficiários do RSI e às crianças e jovens que frequentam a escola. Para os adultos os temas seriam: a mediação, conflito, parentalidade e alcoolismo. Para as crianças e jovens a formação incidiria na mediação, conflitos, partilha, aceitação, a confiança uns nos outros, aceitar opiniões, desenvolver os valores, consciencialização social, entre outros;
- b) Realizar a ação de formação junto do público-alvo, ou seja, os adultos, crianças e jovens;
- c) Avaliar o impacto da formação a partir da perspetiva dos vários intervenientes;
- d) Elaborar cartazes e panfletos que alertassem para as situações de perigo;
- e) Identificar estratégias e recomendações para melhorar a minha atuação junto dos diferentes públicos e, em futuras ações, melhorar o meu desempenho.

No entanto, e como já foi referido com o desenvolvimento do estágio e dado que o tempo decorria, foi necessário repensar o público-alvo da minha intervenção, não sendo necessário alterar os objetivos dado que os objetivos estavam pensados de igual forma para

dois públicos diferentes. Assim, a única modificação que houve nos objetivos foi apenas o público-alvo, ou seja, passou a ser apenas as famílias com crianças referenciadas pela CPCJ e as crianças da escola, deixando de fazer parte as famílias beneficiárias do RSI.

Capítulo III
Enquadramento Teórico

Ao longo do desenvolvimento do estágio, houve uma grande necessidade de ler e explorar vários autores para as problemáticas da intervenção. Deste modo, o enquadramento teórico encontra-se dividido em duas partes, uma primeira parte refere-se à mediação sócio-educativa, na lógica do modelo transformativo e uma segunda parte faz referência à formação, nomeadamente quanto ao conceito, modelos, necessidades, avaliação da formação, funções da avaliação e os dispositivos de avaliação.

3.1. Mediação Sócio-Educativa

Na minha opinião, a mediação pode constituir uma das grandes áreas de intervenção do educador, não se referindo a alguém que vem para solucionar os problemas dos outros, mas sim um comunicador que vem tentar estabelecer a comunicação entre as diversas partes.

Mediar pode implicar questionar os intervenientes para que estes entrem num processo reflexivo conjunto e possam analisar de uma forma racional a situação-problema. É muito importante criar atitudes de abertura nas pessoas, relações de confiança, sem que estas se sintam pressionadas ou coagidas a uma intenção.

Boqué-Torremorel (2008) diz-nos que não existe uma definição universal e absoluta do conceito de mediação. Há uma controvérsia sobre o que é ou não a mediação,

“esclarecer o que é ou não a mediação, originou, até agora, mais controvérsias do que pontos de acordo. As diferentes conceptualizações são seriamente questionadas por boas - e menos boas - práticas que põem em causa até os aspetos tidos como essenciais” (Boqué-Torremorel, 2008, p.16).

Segundo Bush e Folger (1996), a mediação define-se como estrutura de reconhecimento e revalorização das pessoas e contribui também para o fortalecimento de quem nela participa: “É desta maneira que as atitudes e aptidões mediadoras podem contribuir para criar uma rede de relações interpessoais livres e ao mesmo tempo vinculadas, sem que, por isso, pressuponha qualquer contradição.” (Bush e Folger, 1996, cit. Boqué-Torremorell, 2008, p.8).

No que diz respeito à escola, a mediação em contexto escolar tem-se desenvolvido no sentido de prevenir e gerir os conflitos que ocorrem neste contexto de mudança observados na sociedade e, inevitavelmente, nas instituições educativas (Rosinha, 2006).

Por vezes, neste tipo de contextos (escolar e não escolar), a mediação surge como um processo informal, mas o seu propósito deve permanecer na vontade de estabelecer relações de cooperação positivas entre as pessoas. Neste tipo de mediação é importante que o mediador promova o diálogo de forma a restabelecer a comunicação entre todos os elementos, numa tentativa de conseguir alcançar um bem comum que favoreça ambas as partes. Referimo-nos a um tipo de mediação que aposta num espaço interativo de reflexão, onde o principal objetivo passa por criar condições e atitudes construtivas nos seus intervenientes. Segundo Boqué-Torremorell (2008), restabelecer a comunicação ou mostrar maneira efetiva de comunicar é dos maiores objetivos dos mediadores. Muitas vezes, aquilo que podemos designar como “a raiz do problema” prende-se, simplesmente, com uma dificuldade das partes conseguirem manter os meios de comunicação necessários para evitarem o desencadear do conflito. Assim, a comunicação pode e deve constituir um canal privilegiado para o entendimento e a cooperação, superando o conflito existente.

Os projetos de mediação realizados em CPCJ's têm em vista a resolução de problemas e/ou conflitos que coloquem em risco crianças e/ou jovens. Neste tipo de projetos está presente uma conceção mais tradicional da mediação, ou seja, a mediação vista como uma negociação facilitada por uma terceira pessoa, o mais neutra possível (mediador), aceite pelas partes e cuja tarefa principal é aproximá-las e restaurar o diálogo entre elas, facilitando, assim, a negociação e a resolução do conflito (Egger, s/d).

No meu projeto de estágio não prevaleceu tanto esta conceção “mais tradicional”, mas sim uma mediação que favoreceu a comunicação entre as crianças e/ou jovens e os progenitores e os seus filhos e a comunidade. Em alguns casos, é evidente o conflito, mas em outros não, servindo, assim, o meu trabalho para a prevenção dos comportamentos de risco. Assim, o objetivo passou essencialmente por aproximar e aprofundar a comunicação entre as partes. Estamos perante o que Tricoire (2002, citado por Silva, 2011) designa por “mediação de segunda ordem”, cujos objetivos, mais do que resolver conflitos, se centram na transformação dos indivíduos e das situações. É neste sentido que Bonafé-Schmitt (2009, p. 24) refere que esta mediação assenta numa “lógica comunicacional na medida em que o papel do mediador consiste em mobilizar todas as formas processuais para favorecer a comunicação entre as partes, a sua intercompreensão”. A mediação vai facilitar a ligação entre as crianças e/ou jovens e os seus progenitores e a comunidade, valorizando a comunicação com vista ao (r)estabelecimento das relações e interações inexistentes ou

fragilizadas, trabalhando no sentido do desenvolvimento de competências sociocomunicacionais e sinergias mútuas (Silva; Caetano; Freire; Moreira; Freire e Ferreira, 2010), o que remete para o que Torremorell (2008) designa de mediação como um processo de comunicação, isto porque, tal como a autora afirma, a comunicação construtiva constitui um canal de superação do conflito e de coordenação entre as partes.

Nesta ordem de ideias, o meu projeto junto das crianças, “sensibilização para prevenir” permitiu “acionar redes de interação e comunicação, proporcionar as pontes, as *passerelles*, que promovam a aproximação daqueles que não conseguem ou têm dificuldade em comunicar (-se)” (Freire, 2006, citado por Silva, et al, 2010, p.121). Para além da mediação neste contexto ser considerada como um processo de comunicação, esta pode ser também vista como um processo de transformação, como sugere Torremorell (2008, p.39), pois esta abordagem orienta-se “para a criação e manutenção de pontes entre as pessoas e entre estas e a sua comunidade, na direção de uma evolução conjunta”.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, no decurso da mediação, o mediador pode recorrer a três modelos de mediação distintos nomeadamente, o modelo de solução de problemas, o modelo comunicacional e o modelo transformativo.

O modelo de solução de problemas, também denominado “modelo diretivo, é definido por quem o preconiza como um método de resolução de conflitos alternativo conduzido por um mediador neutro e imparcial que dirige as partes na negociação de um acordo mutuamente aceitável (Torremorell, 2008, p. 47)”. Este modelo, centrado no acordo, é centralizado no conflito - focaliza “a comunicação nos pontos em comum, concentrando-se nos aspetos substantivos do conflito, neutralizando os elementos subjetivos - emoções e perceções e minimizando o elemento interativo” (idem, p.48)

O modelo comunicacional, também denominado circular - narrativo, centra-se nos conteúdos do conflito e também nas relações, facto pelo qual é considerado por muitos autores de grande aplicabilidade pois está centrado tanto nas relações, como nos acordos: “O conflito é interpretado como uma realidade socialmente criada e manejada comunicacionalmente que surge no seio de um contexto sócio-histórico que afeta o significado e a conduta e que, por sua vez, é afetado por essa realidade e é tratado como uma solução tentada que fracassou” (idem, p.51).

O modelo de mediação transformativa, também denominado de mediação não diretiva, centra-se numa mudança da conceção individualista do conflito para uma conceção

relacional, aqui a atividade do mediador centra-se nas pessoas. É dada a mesma importância aos pontos coincidentes e aos pontos divergentes “uma vez que o objetivo tem a ver com a melhoria pessoal com base na revalorização e no conhecimento” (idem, p. 49). Este tipo de modelo implica uma mudança não apenas das situações, mas também das pessoas, logo, da sociedade no seu conjunto.

No procedimento transformativo, “não se considera que a finalidade dos processos mediados consista em chegar a um acordo, mas valoriza-se, principalmente, o exercício das capacidades de decisão dos protagonistas a quem o mediador apenas presta assistência” (Torremorell, 2008, p. 39).

Deste modo, no meu projeto, a mediação assumiu o papel de mediação transformadora, ou seja, “uma visão baseada mais no desenvolvimento moral e nas relações interpessoais do que na satisfação e na autonomia individual” (Boqué -Torremorell, 2008, p.49). É crucial pensar a mediação, não apenas como meio de resolução de problemas ou conflitos, mas também num âmbito preventivo e renovador, de modo a ser estimulada a transformação e emancipação social, de modo a contribuir para a “construção de uma cultura de participação promotora da cidadania e de um desenvolvimento social mais harmonioso” (Freire, 2009, p.41). Isto porque a mediação não é apenas uma estratégia de resolução de conflitos, mas também transformação e prevenção deles, ambicionando que seja um ato criativo e inovador, pois cada vez mais na nossa sociedade, portuguesa, existem desafios e mudanças que exigem maior preocupação, sendo cada vez mais necessário que haja maior valorização de abordagens preventivas e sistemáticas subjacentes a problemas sociais e educativos.

Era minha pretensão com a minha intervenção que os envolvidos na minha atuação encontrassem uma oportunidade para serem eles mesmos os protagonistas da mudança que esperavam alcançar, perspetivando novas alternativas para o seu projeto de vida. Tal como refere Horowitz (1998, citado por Boqué-Torremorell, 2008, p.48), “a transformação é um ‘tipo’ de meta diferente, implica mudar não só as situações mas também as pessoas e, portanto, a sociedade no seu conjunto”.

3.2. A Formação

3.2.1. Conceito e modelos

A formação pode ser entendida como um meio de habilitar os indivíduos, seja numa área específica ou numa matéria, de modo a que autonomamente concebam respostas, realizações técnicas e aprendizagens que permitam a aquisição específica de habilidades, capacidades, factos e informações, úteis à resolução de problemas. Assim se depreende que a formação é determinada pela atitude daquele que aprende, bem como pela situação educativa em que se insere (Carvalho, s/d).

Com efeito, o conceito de formação remete para um conjunto de necessidades, interligadas com determinados objetivos, quer ao nível das capacidades do indivíduo ou das competências, quer ainda de necessidades profissionais ou culturais, desde que visem, intencionalmente, sanar algum tipo de lacuna. (Avanzini, 1996, citado por Silva, 2003).

A formação envolve, então, duas dimensões: a do domínio do saber, do saber-saber e do saber-fazer e a dimensão do desenvolvimento global do indivíduo. Este desenvolvimento tem por base uma aprendizagem. Assumindo-se que a aprendizagem é um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, possibilitada através do estudo, do ensino, do treino expressivo na associação de símbolos e significados ou da experiência, assume-se, então, que é através da formação/educação que esta se gera. Estas distintas conceções de formação remetem para diferentes modelos teóricos. No âmbito do meu projeto baseei-me, sobretudo nos modos de trabalho pedagógico de Marcel Lesne e nos modelos de formação de Gilles Ferry. Lesne (1977), nos estudos que desenvolveu no domínio da formação de adultos, optou por analisar os modos de trabalho pedagógico (MTP), ao invés de recorrer aos conceitos de modelo ou paradigma para caracterizar as práticas de formação. Com base nas regulações sociais, Lesne defende que qualquer que seja o contexto onde o sujeito esteja inserido, ele é objeto de um condicionamento exercido pelos outros, agente do condicionamento que exerce sobre os outros e sujeito do condicionamento que impõe a si próprio. O autor apresenta três modos de trabalho pedagógico.

Em primeiro lugar faz referência ao modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa (MTP1). Com este modo de trabalho pretende-se a “transmissão de saberes, valores ou normas, modos de pensamento, entendimento e ação” (p.43).

Em segundo, faz referência ao modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal (MTP2), que atua essencialmente “ao nível das intenções, dos motivos,

das disposições dos indivíduos e procura desenvolver uma aprendizagem pessoal dos saberes” (p.43).

Por último, apresenta o modo de trabalho de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo (MTP3). Este último modo é visto “como uma mediação pela qual se exercerá o acto de formação, como ponto de partida e ponto de chegada da apropriação cognitiva do real” (Lesne 1977, p.43).

Por sua vez, Ferry (1991) propõe três modelos teóricos de formação. O primeiro modelo de formação apresentado por Ferry centra-se nas aquisições. Os participantes não têm participação na formação, quem decide os objetivos e o conteúdo da formação é quem a concebe, ou seja, os objetivos e conteúdos são pré-determinados.

O modelo centrado no processo destaca mais iniciativas e a experiência dos formandos do que propriamente a distribuição de conhecimentos. O objetivo principal é que os formandos vivam novas experiências sociais e intelectuais, quer individualmente, quer em grupo, havendo deste modo uma permuta de experiências e conhecimentos.

O terceiro modelo apresentado por Ferry centra-se na análise e baseia-se no imprevisível e incontrolável, podendo ser definido pela capacidade dos intervenientes analisarem diferentes situações e, assim, construir projetos de ação de acordo com a análise do contexto em análise. (Ferry 1991). Assim, no decorrer do meu projeto mobilizei os modelos apresentados por Lesne e Ferry, não me centrando apenas em um em específico, nomeadamente os dois primeiros.

3.2.2.Necessidades de formação

3.2.2.1.Noção e tipos

Com a constante evolução da atual sociedade, os indivíduos cada vez mais têm preocupação em atualizarem-se e em evoluírem, pois com a constante interação e aumento das relações inter-pessoais exigem uma constante aprendizagem ao longo da vida. As pessoas, deparando-se com estes constrangimentos, sentem como necessidade a procura da atualização dos conhecimentos e da aquisição de novos saberes através de formação.

O conceito de necessidade, tal como nos propõem Burton e Merrill (1977), é polimorfo e adota distintas aceções conforme seja utilizado por educadores, sociólogos, economistas ou trabalhadores sociais, entre outros.

Para Zabalza (1998, p.62), uma necessidade é constituída pela discrepância que se produz “entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de facto”. Podemos ainda atribuir ao termo “necessidade”, sinónimos como: carência, constrangimento, empobrecimento, falta, lacuna, entre outros.

Segundo a conceção de diferentes autores, são vários os tipos de necessidades que um indivíduo possui. Apesar dos vários autores existentes neste domínio, baseei-me na pirâmide de necessidades de Maslow.

Segundo Maslow (1991), o homem é motivado de acordo com as suas necessidades e estas encontram-se escalonadas de acordo com o seu grau de importância, onde cada uma delas influencia a motivação e realização do indivíduo, fazendo-o assim prosseguir na hierarquia. Na base da pirâmide encontramos as necessidades fisiológicas e de segurança, estas são as necessidades do plano de sobrevivência do indivíduo e as três restantes, ou seja, pertença, estima e auto-realização, enquadram-se no plano da vida social de cada indivíduo.

Assim, de acordo com Maslow, as necessidades fisiológicas representam as necessidades relacionadas com o organismo e sobrevivência do indivíduo, como sendo a necessidade de alimentação, dormir, abrigo, excreção, entre outros. As necessidades de segurança, que surgem após o suprimento das fisiológicas, são representadas pela segurança e estabilidade, como sendo a proteção contra violência, proteção na saúde, entre outras. Seguidamente, surgem as necessidades sociais, como sendo amizade, socialização, aceitação em grupos, amor, afeto, entre outras. Continuando a escalonar a hierarquia surgem as necessidades de estima, estas referem-se ao gosto de se ser aceite por si e pelos outros, nomeadamente a autoconfiança, reconhecimento, conquista, respeito dos outros, confiança, entre outras. Por último, surgem as necessidades de autorrealização, que se encontram no topo da hierarquia, nomeadamente a realização pessoal, prestígio, autodesenvolvimento, entre outras. O ser humano está sempre à procura de melhoria e realização pessoal, assim aquando a realização de uma necessidade surge de imediato outra, tal como é apresentado na hierarquia.

3.2.2.2. Avaliação de necessidades

Proceder à avaliação das necessidades sentidas em determinado contexto, segundo Rodrigues & Esteves (1993), pode ser perspectivada segundo quem expressa as necessidades, apoiando-se em cinco abordagens diferentes:

Em primeiro lugar, temos a abordagem pela procura de formação, que parte do princípio de que as necessidades podem ser representadas pelos indivíduos que procuram formação.

Em segundo, a abordagem através dos profissionais de educação, que realça a perspectiva dos especialistas, baseando-se na sua experiência, cujos dados recolhidos podem ser traduzidos em conteúdos e estratégias de formação.

Em terceiro, a abordagem pelos informantes-chave, cuja informação é recolhida junto de indivíduos que ocupam uma determinada posição que lhes confere um saber específico sobre as necessidades sentidas.

Em quarto, a abordagem através de assembleias, onde se inclui um elevado número de membros da comunidade que queremos estudar, em que a informação é recolhida em encontros públicos e é provocada uma discussão à volta de determinados tópicos, previamente selecionados, onde todos se expressam.

E, por último, a abordagem através de sondagens ou questionários, sendo este o único processo sistemático de recolha de dados através de uma amostra significativa da população a estudar. A análise de necessidades de formação deve ser

“encarada como uma operação prévia e imprescindível à determinação de objetivos de formação, em torno dos quais seria possível estruturar programas de formação preocupados em produzir indivíduos mais qualificados e mais adaptados às exigências técnicas do exercício do seu trabalho” (Correia, 1999, p.11).

3.2.3. Avaliação da formação

No âmbito de uma construção de contextos, processos e resignificações, Santos e Pinto (2003, p. 7) referem que “a avaliação, independentemente da sua natureza, faz-se no quadro de uma relação interpessoal complexa (...)”. Dado que esta é utilizada “tanto para designar o relato de uma ação de formação, como a operação das pessoas no final desta ação, ou ainda

o que os participantes puderam pensar das qualidades da entidade que os recebeu (...)" (Barbier, 1985, p.25).

Portanto, o ato de avaliar é considerado produção de juízo de valor, juízo que "constitui a marca da avaliação" (idem, p.76).

Ainda de acordo com Barbier (1985,p.77), podemos declarar que o domínio da avaliação é o domínio do "valor dito", assim podemos enfrentar

"o processo de avaliação como um duplo processo de objectivação da realidade avaliada. O primeiro processo efetuar-se-ia aquando da constituição do referido, que, como vimos, se baseia na realidade avaliada. O segundo efetuar-se-ia por ocasião do processo de avaliação propriamente dito, que se baseia no referido obtido."

É quase absurdo pensar, planejar e conceber uma formação, sem se pensar na avaliação da mesma, dado que a avaliação acarreta uma "função social desta ação" (Barbier, 1985, p.7)

Assim e indo ao encontro do pensamento de Barbier (1985), a formação pode ser avaliada de acordo com três tipos de avaliação: a avaliação implícita; a avaliação espontânea e a avaliação instituída.

Na avaliação implícita, apercebemo-nos das suas repercussões de acordo com os efeitos que lhes são atribuídos, uma vez que é exposta como um "ato social universal" (p.30), dado que:

"de um modo geral, a avaliação está presente, sob esta forma, em qualquer ato do outro como em qualquer progressão de ação: marcas de aborrecimento ou, pelo contrário, de interesse, entrada na etapa posterior de uma progressão pedagógica; interpelações individuais que se supõe de facto uma avaliação das capacidades de resposta do indivíduo interpelado; fenómenos de apreciação do valor dos diplomas no mercado de trabalho, etc. Neste sentido, podemos efetivamente falar da omnipresença da avaliação na formação, como de resto, em muitos outros domínios de actividade" (p.30 e 31).

Já no que diz respeito à avaliação espontânea, esta é a forma de avaliação mais vulgar, visto que os juízos de valor são explicados "através do seu enunciado, da sua formulação" (p.31), apesar de

“designá-las como ‘selvagens’ ou ‘subjetivas’, estas avaliações, efetivamente, não devem nada ao acaso: a sua frequência e as condições da sua manifestação variam, com efeito, conforme as situações e merecem ser esclarecidas como tais. Existe, por exemplo, uma relação complexa entre a sua frequência e a organização de avaliação de tipo mais estruturado, tendendo as segundas, em alguns casos, a substituir ou canalizar as primeiras” (p.32).

Relativamente à avaliação instituída, esta pode ser vista como um “ato deliberado e socialmente organizado chegando à produção do juízo de valor” que “se explica totalmente na sua produção como resultado de um processo social específico em que as principais etapas são suscetíveis de observação” (p.32):

“ (...) esta avaliação reivindica um estatuto científico, e com este fim, torna sofisticada a tecnologia aplicada. Esta reivindicação tem, de facto, uma função muito clara: objetivar o processo de avaliação, fazer dele uma operação que teria uma certa independência em relação aos atores que a praticam. Este estatuto não pode, no entanto, ser-lhes reconhecido, uma vez que ela aplica obrigatoriamente critérios ou objetivos que não relevam de factos observados, mas de escolhas” (ibidem).

3.2.3.1. Funções da avaliação

De acordo com diversos autores, são várias as funções da avaliação (Hadji,1994; Pacheco,1994).

Hadji (1994, p.44) identifica três funções: a primeira função é a preditiva, em que a avaliação permite a previsão, o diagnóstico e o prognóstico a situação educativa, a segunda função é a formativa, que tem como função a ação reguladora do processo educativo, permitindo efetuar uma reflexão sobre a função cognitiva e, por último, a função sumativa, que tem uma dimensão âmbito normativo, criterial e certificador.

Por outro lado, Pacheco (1994) apresenta-nos quatro funções da avaliação. Em primeiro lugar, a função pedagógica, onde “a face mais visível da prática de avaliação se situa numa vertente pedagógica, ou seja, de modo a determinar a sua progressão e conseqüente certificado e titulação” (p.17). Por conseguinte, trata-se da função social em que “a avaliação desempenha, pela sua própria natureza de controlo, uma função social quer nas dimensões

de formação e de certificação, quer nas dimensões de seleção/hierarquização e de democratização” (p.21). Em terceiro, a função de controlo em que de “uma forma mais implícita e encoberta, a avaliação desempenha uma função de controlo, equivalendo ao exercício indireto da autoridade do professor” (p.23). Por último, a função crítica, “ainda que menos focada, consiste na interpretação, na proposta de melhorias, na análise crítica do sistema educativo, em geral, e do processo de desenvolvimento do curriculum em particular” (p.24).

3.2.3.2. Dispositivos de avaliação

A avaliação da formação pode ser entendida como um processo sistémico e global que pretende aferir a qualidade de determinada ação de formação, através do estudo de todos os intervenientes no processo formativo, bem como do processo em si.

Deste modo, torna-se necessária a construção de dispositivos de avaliação, ou seja, a construção de um “conjunto das modalidades previstas de levantamento e tratamento da informação” (Hadji, 1994, p.148). Assim, e ainda de acordo com Hadji (1994), um dispositivo de avaliação “descreve e articula determinadas modalidades de recolha de informação” e “prevê os níveis e os tipos de confrontação referente/referido a realizar”.

Portanto, produzir um dispositivo de avaliação é “organizar meios (instrumentos, actores) de acordo com um plano, que será estruturado em função da natureza do projecto de avaliação” mais concretamente, “do modelo de avaliação privilegiado” e “do modelo de funcionamento que domina a realidade avaliada”; “da natureza do projeto de formação”, ou seja, “finalidades gerais, intenções dominantes de mudança e o modelo de formação privilegiado” e, por fim, em função também das “particularidades concretas do sistema de formação no seio do qual o objeto de observação será recortado” (Hadji, 1994, p.153).

Tendo como base estas noções teóricas, no capítulo seguinte apresento o enquadramento metodológico do meu trabalho.

Capítulo IV
Enquadramento Metodológico

O objetivo deste capítulo é explanar os aspetos de natureza metodológica que permitiram o desenvolvimento do trabalho. Deste modo, pretendo descrever e fundamentar as opções tomadas, assim como clarificar as técnicas adoptadas tendo em conta a definição da problemática.

4.1. Abordagem quantitativa e qualitativa

De acordo com os dados recolhidos, a investigação, neste caso relativa à análise dos dados recolhidos e analisados no âmbito do projeto de intervenção de formação e mediação, pode utilizar uma abordagem quantitativa, qualitativa ou mista.

Tendo em conta a problemática de intervenção e o contexto do local de estágio, a abordagem que melhor se adequa é a de carácter misto, que combina uma dimensão quantitativa e qualitativa, com recurso à entrevista semi-estruturada (apêndice A) e ao inquérito por questionário (apêndice B).

Deste modo, o que distingue a abordagem quantitativa da qualitativa é predominantemente o modo como se procede à recolha e análise dos dados recolhidos e ao papel do investigador.

As investigações quantitativas presumem dados originais ou intervalos que sejam capazes de manipulação estatística.

Já no que diz respeito à investigação qualitativa, é, segundo (Bogdan & Biklen, 2010), composta por cinco particularidades: i) apresenta o investigador como o instrumento principal, “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 48); ii) encara a investigação como sendo descritiva, ou seja, as informações recolhidas baseiam-se em texto ou em imagens e não em números. Os resultados da investigação qualitativa são constituídos por citações, transcrições de entrevistas, diários de bordo, filmes, fotografias e outros arquivos; iii) os próprios investigadores mantêm uma maior preocupação com o processo do que com o resultado; iv) há uma tendência para que os investigadores qualitativos analisem os dados de “forma indutiva”, ou seja, não recolhem informações para afirmar hipóteses já construídas, mas formulam ideias que são elaboradas à medida que as informações se vão agrupando; v) o significado revela uma grande importância na investigação qualitativa. Deste modo, “os

investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspetivas participantes” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 50).

4.2. Técnicas de investigação utilizadas

De acordo com a abordagem de investigação é possível indicar determinados métodos e técnicas de recolha e análise de dados. Assim, no decorrer do meu projeto as opções de recolha de dados passaram pela entrevista, pela análise documental, pelas conversas informais e pelo inquérito por questionário. A técnica de análise de dados pela qual optei foi a análise de conteúdo.

Técnicas de recolha de dados

Entrevista

A entrevista é a técnica utilizada na investigação qualitativa, que possibilita um contacto e uma proximidade entre o investigador e o entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Na minha investigação recorri à entrevista semi-estruturada. Apesar de neste tipo de entrevistas o investigador efetuar previamente um conjunto de tópicos que servem de orientações na condução da entrevista, é dado ao entrevistado a oportunidade de expressar as suas opiniões, ou seja, o entrevistado tem a possibilidade de se mover com alguma liberdade dentro da estrutura definida pelo investigador. O guião da entrevista serve como eixo de orientação para o entrevistador havendo a possibilidade de serem feitas outras questões não programadas, moldando-se, assim, o desenvolvimento da entrevista ao entrevistado. Optei por seleccionar a entrevista semi-estruturada pois esta permitiu-me elaborar previamente um guião com um conjunto de tópicos para me orientar no decorrer da entrevista, pois, assim, o entrevistado tinha a oportunidade de expressar as suas opiniões, ou seja, o entrevistado teve sempre a possibilidade de se mover com alguma autonomia dentro da estrutura por mim definida, tendo o guião da entrevista servido como apoio para o entrevistador havendo a possibilidade de serem feitas outras questões não programadas, adaptando-se, assim, o desenvolvimento da entrevista ao entrevistado (Bell, 2004). Tendo em conta a entrevista realizada, pude constatar que cumpro as especificidades da entrevista semi-

estruturada pois apesar do guião formulado, este não foi seguido à risca, tendo sido introduzidas novas questões que achei pertinentes, de acordo com as respostas da pessoa entrevistada.

Inicialmente estava prevista a realização de quatro entrevistas, uma à presidente da CPCJ, outra à representante do município na CPCJ, outra à representante do Ministério da Educação na CPCJ, outra à diretora da escola onde realizei o *workshop* e uma outra à coordenadora da equipa do RSI. No entanto, devido a problemas burocráticos não foi possível realizar as entrevistas à responsável do ministério da educação na CPCJ, à diretora da escola e à coordenadora da equipa de RSI.

Assim, durante o período de estágio, apenas realizei duas entrevistas logo no início do estágio, uma à presidente da CPCJ e outra à técnica representante do município na CPCJ, com o objetivo de compreender as necessidades do contexto onde estava inserida, ou seja, tomar conhecimento das situações existentes na CPCJ e a frequência com que ocorrem, para assim ser possível desenvolver uma estratégia que melhor respondesse às necessidades dos utentes da CPCJ.

Análise Documental

A técnica da análise documental é utilizada predominantemente como meio auxiliar de informações recolhidas por outros métodos de recolha de informação (Bell, 2004). No meu caso em concreto procedi à análise dos documentos com informação pertinente à minha área de intervenção, regulamento interno da CPCJ, plano de desenvolvimento social, proposta de relatório do plano de desenvolvimento social, o relatório da avaliação externa das escolas e o guia prático - rendimento social de inserção.

Conversas informais

As conversas informais são um aspeto muito importante a ter em consideração durante um trabalho de investigação e de intervenção, pois por estarem presentes em momentos mais descontraídos possuem um carácter mais espontâneo, levando a uma melhor relação e/ou dinâmica e a realidade entre os diferentes atores envolvidos no processo. Foi uma técnica muito utilizada, pois fui sempre conhecendo melhor a realidade através destas conversas que ia tendo com os vários envolvidos em todo o processo.

Inquérito por questionário

O “inquérito por questionário”, segundo Quivy & Campenhoudt (1992, p. 190) “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas a uma dada situação social [...]”. Este método de pesquisa é geralmente aplicado a um grande número de pessoas, as quais são interrogadas e o tratamento da informação é quantitativo bem como as respostas à maior parte das perguntas já estão pré-codificadas, de modo a que os inquiridos escolham as suas opções de resposta que lhes são propostas.

Ainda nesta linha, Ghiglione e Matalon (1992, p.1) afirmam que o inquérito é um dos instrumentos mais utilizados pelos psicólogos sociais e pelos sociólogos. Os autores referem ainda que “é difícil falar de inquérito de uma forma geral, não apenas porque os há de diferentes tipos, mas sobretudo porque a sua prática exige o recurso a diferentes técnicas”. Segundo estes autores realizar um inquérito consiste em interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização.

Na minha investigação/intervenção realizei dois inquéritos de avaliação da reação, no final do *workshop* com as crianças e no final de cada semana de sessões da ação de formação com os adultos. Esta avaliação corresponde ao que Kirkpatrick e Kirkpatrick (2007) designam por avaliação da reação (nível 1). Tal como o próprio nome indica, a avaliação da reação avalia a forma como os participantes reagem à ação realizada. Avaliar a reação dos participantes é importante porque nos fornece informações importantes que ajudam a avaliar a ação, assim como os comentários e sugestões que permitem melhorar ações formativas futuras (Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2007).

A implementação dos inquéritos teve como intuito avaliar o sentido e o valor que os participantes atribuíram às sessões por mim desenvolvidas. Assim, se os intervenientes reagirem de forma favorável estarão mais motivados e predispostos a mudar os seus comportamentos e a refletirem sobre as suas práticas.

Técnica de análise de dados

Análise de Conteúdo

A técnica análise de conteúdo é utilizada, na análise de conteúdo, quer de livros, revistas, jornais, quer de documentos pessoais tais como discursos, diálogos e textos (Markoni e Lakatos, 1999), sendo cada vez mais empregada na investigação social, visto que possibilita o tratamento mais sistemático de informações com “um certo grau de profundidade e complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.27). Procedi à análise de conteúdo das entrevistas e de outros dados qualitativos realizadas com base nesta técnica.

Capítulo V
Apresentação e Análise do Projeto de Intervenção

Neste capítulo, apresento os dados recolhidos através dos instrumentos de recolha de dados, ao longo da minha intervenção na instituição que me acolheu, dados estes recolhidos através das entrevistas, conversas informais, e questionários, assim como analisar os resultados tendo em conta os objetivos propostos inicialmente em articulação com os referenciais teóricos.

Os objetivos gerais da minha intervenção na instituição (CPCJ) eram desenvolver um projeto de intervenção de formação e mediação junto de crianças e adultos em contexto escolar e não escolar, com vista a prevenir e sensibilizar para situações de risco as crianças da escola e os adultos sinalizados pela CPCJ.

Assim, o capítulo encontra-se dividido em duas partes. Numa primeira parte apresentarei os resultados obtidos com a implementação do *workshop* “*Sensibilizar para Prevenir*” na escola junto das crianças e, numa segunda parte, os resultados obtidos junto dos adultos na formação “*Parentalidade Positiva*”.

Por fim, farei referência às várias atividades em que estive envolvida na instituição, ao longo da minha permanência na mesma, atividades estas que não estavam contempladas nos meus objetivos, mas em que participei, colaborando e participando.

5.1. *Workshop* “Sensibilizar para Prevenir”

Aquando as minhas visitas à escola e através de conversas informais com a representante do Ministério da Educação na CPCJ, surgiu a ideia de planear um *workshop* para as crianças que tinham tardes livres (sem aulas) e não tinham transporte imediato para casa, acabando por ficar no recreio da escola sem ocupação ou então vinham para a rua “passear”, ficando, assim, expostas a comportamentos de risco. Para as crianças residentes fora da sede do concelho a participação no *workshop* tinha cariz obrigatório, para as crianças residentes na sede do concelho era facultativo.

Inicialmente, planeei as sessões do *workshop* (quadro 1) e, posteriormente, com a ajuda da *design* da câmara municipal elaborei um *flyer*/autorização (apêndice D) de apresentação da iniciativa para os diretores de turma entregarem às crianças para estas levarem para casa para os encarregados de educação autorizarem a sua participação nesta iniciativa.

Enquanto aguardava a autorização dos encarregados de educação das crianças para participarem no *workshop* elaborei, de novo com o apoio da *design*, cartazes de divulgação da atividade (apêndice E), para sensibilizar os alunos da escola a participarem.

Assim, para as crianças, planeei um *workshop* que intitulei “sensibilizar para prevenir”, ou seja, sensibilizar para comportamentos de risco. O *workshop* teve sete sessões, tendo sido dinamizadas várias atividades, com as crianças que se inscreveram nesta iniciativa, com dinâmicas de grupo e individuais, onde estavam evidenciados o “desenvolvimento social e pessoal”. Estas atividades tinham como finalidade a partilha, a aceitação, o alicerçar a confiança uns nos outros, a consciencialização da nossa imagem perante os outros, o aprender a aceitar opiniões, a resolução de problemas, expressão de sentimentos, a empatia, eliminar barreiras, o vencer a timidez, o desenvolvimento os valores, a consciencialização social, entre outros.

Após os encarregados de educação autorizarem as crianças a participarem no *workshop*, seguiu-se uma outra fase, organizar as crianças por grupos uma vez que estavam muitas inscritas e tinham tardes livres em dias distintos. Inicialmente, estava previsto trabalhar com três grupos em três tardes, às quartas-feiras, quintas-feiras e sextas-feiras. O grupo de quarta-feira era constituído por dez elementos; o de quinta-feira e sexta-feira por vinte e cinco elementos cada um. Depois desta distribuição realizei um cartaz de divulgação dos grupos (apêndice F), para assim os alunos saberem qual o dia, hora e sala do *workshop*.

No entanto, e após a primeira sessão, tive de repensar a constituição dos grupos, pois alguns alunos, apesar de se terem inscrito, estavam inscritos noutras atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente o apoio ao estudo.

Verificada a constituição dos grupos, passei a contar com dez elementos à quarta-feira, dois quais nove eram do sexo feminino e um do sexo masculino; doze elementos à quinta-feira, dois quais seis eram do sexo feminino e outros seis do sexo masculino e à sexta-feira com dez elementos, seis do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Todos os elementos de ambos os grupos frequentavam o 2º e 3º ciclo do ensino básico e tinham uma média de idade de 12 anos.

Depois da constituição dos grupos estar acertada, passei a encontrar-me com cada grupo respetivamente às 14:15h, horário combinado na primeira sessão, para ser possível às crianças saírem de aulas, almoçarem e virem para a sala do *workshop*. Cada sessão estava prevista durar 45 minutos, para não se tornar cansativo para as crianças, portanto tinha

início às 14:15h e terminava às 15:00h. No entanto, com o avançar das sessões, nunca terminavam à hora marcada, pois as crianças pediam sempre se podiam ficar mais tempo a partilhar as suas experiências e a debater algum assunto que se tinha passado durante a semana ou durante a manhã, quer na escola durante o período letivo, quer durante os intervalos ou até mesmo da vida pessoal deles. Dado o interesse por parte das crianças em ficar mais tempo, nunca me opus a tal decisão e fiquei sempre com eles na sala para além do horário previsto, por vezes apenas a conversar de algum assunto que eles propusessem.

Na última sessão do *workshop*, organizei com as crianças um pequeno lanche/convívio em que fizemos vários jogos à escolha das crianças e ofereci-lhes um certificado de participação com um marcador de páginas feito por mim (apêndice G) e um chupa, como forma de agradecimento por terem participado no *workshop*. O material e impressão do certificado e do marcador de páginas foram financiados pela CPCJ.

Síntese das atividades do *Workshop*

Sessões	Tema	Objetivos	Atividade/ Estratégia	Recursos Necessários	Avaliação	Duração
1ª sessão	"A Teia da Amizade"	- Conhecerem-se uns aos outros; - Quebrar o gelo entre os participantes, para nas próximas sessões estarem mais à vontade com os colegas e não terem receio de exporem as suas opiniões.	- Trabalho em grande grupo, todos os elementos.	Humanos: Participantes e estagiária. Físicos: Sala com cadeiras. Materiais: Novelo de lã; cartolinas; <i>post-it</i> e canetas.	É pedido a cada participante para escrever num <i>post-it</i> o que observou na sessão (vi que...), o que sentiu (senti que...) e o que acontecia se soltasse o fio (se eu soltasse o fio...). Posteriormente, a estagiária afixa os <i>post-it</i> numa cartolina e apresenta ao grupo a opinião de cada um.	45 min.
2ª sessão	"O chapéu dos medos/desejos"	-Partilhar sentimentos/problemas; - Aceitar opiniões divergentes das nossas. Com esta sessão pretende-se sensibilizar os alunos para que, no futuro, saibam aceitar as opiniões dos outros sem criarem conflitos. E, quando não for possível evitar os conflitos, seja entre os pares, com os docentes ou mesmo em casa, sejam capazes de saber partilhar com quem os possa ajudar, sem terem medo de serem julgados.	- Trabalho em grande grupo, todos os elementos, com o intuito de divulgarem qual o "desejo neste <i>workshop</i> " e qual o "medo na escola...".	Humanos: Participantes e estagiária. Físicos: Sala com cadeiras. Materiais: Canetas; papel; 2 chapéus; quadro; giz; <i>post-it</i> e cartolina.	É pedido a cada participante para escrever num <i>post-it</i> "o que gostei mais foi...", "o que não gostei foi..." e "o que gostava de ter feito era...". Posteriormente, a estagiária afixa os <i>post-it</i> numa cartolina e apresenta ao grupo a opinião de cada um.	45 min.
3ª sessão	"É óbvio"	- Alicerçar a confiança nos outros; - Tomar consciência da nossa imagem perante os outros; - Quebrar a frieza. Nesta sessão pretende-se sensibilizar mais uma vez os participantes para que consigam "ganhar" mais confiança nos outros e sejam capazes de aceitar a opinião dos outros de modo a evitar muitos conflitos que existem no grupo de pares e consigam perceber que não são todos iguais e que é bom existirem diferenças entre eles.	- Trabalho em grupo e individual.	Humanos: Participantes e estagiária Físicos: Sala com cadeiras Materiais: <i>Post-it</i> , canetas.	É pedido a cada participante para escrever num <i>post-it</i> "o que gostei mais foi..."; "aprendi que...". Posteriormente, a estagiária afixa os <i>post-it</i> numa cartolina e apresenta ao grupo a opinião de cada um.	45 min.

4ª sessão	"Dádivas Mentais"	<ul style="list-style-type: none"> - Aceitar opiniões divergentes; - Alicerçar a confiança uns nos outros. Serve também para cada um perceber o que os outros acham dele próprio, algo que cada um até não valorize em si, mas os outros valorizam. 	- Atividade em grupo e individual.	<p>Humanos: Participantes e estagiária.</p> <p>Físicos: Sala com cadeiras.</p> <p>Materiais: Quadro; giz; cartolina; <i>post-it</i> e canetas.</p>	É pedido a cada participante para escrever num <i>post-it</i> "o que gostei mais foi..."; "não gostei tanto de..."; "aprendi que...". Posteriormente, a estagiária afixa os <i>post-it</i> numa cartolina e apresenta ao grupo a opinião de cada um.	45 min.
5ª sessão	"Levar a mal e apreciar"	<ul style="list-style-type: none"> - Resolvero problemas; - Alicerçar a confiança, de modo a que se sintam confiantes a partilhar/expressar problemas ou constrangimentos. - Indiretamente, pretende-se que os participantes partilhem algo que se está a passar de errado com eles, quer seja na escola ou em casa, para que no futuro se tome em atenção a situação e se necessário se resolva. 	- Atividade em grupo e individual	<p>Humanos: Participantes e estagiária.</p> <p>Físicos: Sala com cadeiras.</p> <p>Materiais: Cartolina; <i>post-it</i> e canetas.</p>	É pedido a cada participante para escrever num <i>post-it</i> "o que gostei mais foi..."; "não gostei tanto de..."; "aprendi que...". Posteriormente, a estagiária afixa os <i>post-it</i> numa cartolina e apresenta ao grupo a opinião de cada um.	45 min.
6ª sessão	"Cartões sentimentais"	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar consciência dos nossos sentimentos; - Aprender vocabulário relacionado com os sentimentos; - Acostumar-se a revelar e a discutir os sentimentos. <p>Esta sessão também serve para perceber se há algum problema que neste momento está a afetar o participante, tal como nas outras sessões, algum problema na escola ou em casa.</p>	- Trabalho individual e em grupo.	<p>Humanos: Participantes e estagiária.</p> <p>Físicos: Sala com cadeiras.</p> <p>Materiais: Cartões com sentimentos; quadro; giz; cartolina e <i>post-it</i>.</p>	É pedido a cada participante para escrever num <i>post-it</i> "o que gostei mais foi..."; "não gostei tanto de..."; "aprendi que...". Posteriormente, a estagiária afixa os <i>post-it</i> numa cartolina e apresenta ao grupo a opinião de cada um.	45 min.
7ª sessão	"A Teia Final"	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer balanço do <i>workshop</i> <p>Esta última sessão serve para perceber se o meu trabalho contribuiu de algum modo para a convivência dos participantes, se os fez pensar e modificar alguns dos seus comportamentos, na escola e em casa e no futuro se gostavam de participar em mais iniciativas como esta.</p>	- Trabalho em grupo.	<p>Humanos: Participantes e estagiária.</p> <p>Físicos: Sala com cadeiras</p> <p>Materiais: Novelo de lã; canetas e questionário.</p>	É pedido a cada participante que individualmente e anonimamente preencha um questionário de avaliação do <i>workshop</i> .	45 min.

Quadro 1 - Síntese das atividades do *workshop*

5.1.2. Resultados da Avaliação

Para avaliar o meu desempenho na realização do *workshop* junto das crianças na escola e as atividades desenvolvidas por mim ao longo das várias sessões, achei pertinente elaborar um questionário no final do *workshop* junto dos participantes. Para além do questionário ao longo das sessões, no final de cada uma, pedia a cada participante que escreve-se num *post-it* “o que gostei mais foi...”; “aprendi que...”; “não gostei de...” (apêndice C). Depois de cada um escrever anonimamente o que sentiu, eu afixava numa cartolina a opinião de cada um, para os restantes terem conhecimento das várias opiniões.

Deste apanhado que ia fazendo ao longo das sessões posso concluir que o trabalho que desenvolvi foi frutífero, pois as crianças diziam sempre que tinham aprendido algo novo, nem que fosse apenas uma palavra nova, dado que tinham muita dificuldade com o significado das palavras. No quadro seguinte apresento algumas frases escritas pelas crianças.

“Tenho de mudar alguns defeitos meus...”

“Gostei do chapéu dos medos e desejos...”

“Gostei muito da sessão...”

“Gostei de conhecer melhor os meus colegas...”

“Aprendi a olhar mais além...”

“Aprendi o significado da palavra “sarcástico””

Quadro 2 - Frases escritas pelas crianças

Relativamente ao questionário, era composto por 16 questões fechadas, em que as crianças colocavam um X na resposta que considerassem mais adequada e uma questão aberta em que podiam escrever o que tinham aprendido ao longo das várias sessões do *workshop*.

No quadro seguinte pode-se verificar as respostas dadas pelas crianças.

Quadro 3 - Resultado em percentagem das respostas ao questionário “Avaliação do workshop alunos”

Questões	Sim	Mais ou Menos	Não
1- Gostei da ideia deste <i>workshop</i> na escola.	78%	19%	3%
2-Foi bom para mim participar no <i>workshop</i> .	85%	9%	6%
3- Aprendi coisas novas.	72%	25%	3%
4- Os temas falados no <i>workshop</i> foram interessantes.	69%	28%	3%
5- Gostei das atividades que foram realizadas no <i>workshop</i> .	94%	3%	3%
6- Vou tentar colocar em prática o que aprendi.	69%	25%	3%
7- O espaço onde foi feito o <i>workshop</i> era bom.	34%	22%	43%
8- O horário do <i>workshop</i> foi bom.	78%	13%	9%
9- O <i>workshop</i> teve poucas sessões.	60%	31%	9%
10- O <i>workshop</i> teve muitas sessões.	19%	25%	56%
11- O <i>workshop</i> valeu a pena.	78%	16%	6%
12- O trabalho da Mediadora foi bom.	94%	3%	3%
13- Fiquei motivado/a para resolver os meus conflitos com a ajuda do que aprendi no <i>workshop</i> .	53%	38%	9%
14- Fiquei motivado/a a procurar apoio/ajuda sempre que necessário junto das pessoas competentes.	69%	25%	6%
15- Se pudesse fazia de novo o <i>workshop</i> .	59%	25%	16%
16- Recomendava este <i>workshop</i> aos meus colegas.	78%	16%	6%

Relativamente à primeira questão, 78% dos inquiridos gostaram da ideia de realizar o *workshop* na escola, já 19% só consideraram a ideia razoável (mais ou menos) e 3% não gostou, segundo o que pude apurar ao longo das sessões estes 3% não gostaram da ideia, pois se não houvesse *workshop* teriam tido este período livre e poderiam ocupá-lo fora da escola ou no recreio a brincar.

No que diz respeito à segunda questão, 85% consideram que foi bom para eles participar no *workshop*, 9% consideram que não foi muito bom (mais ou menos) e 3% consideram que não foi bom, a justificação desta percentagem é a mesma que na questão anterior, queriam este tempo livre para ficarem no recreio ou fora da escola.

Na terceira questão, 72% das crianças consideraram que aprenderam coisas novas na participação do *workshop*, 25% consideraram que mais ou menos e 3% consideraram que não aprendeu nada. Estes resultados devem-se essencialmente ao facto de muitas crianças não terem estado em todas as sessões do *workshop*, justificação obtida na questão aberta e aquando do preenchimento do questionário.

Relativamente à quarta questão, 69% das crianças referiram que os temas falados nas várias sessões foram interessantes, já 28% consideraram que apenas foram mais ou menos interessantes e mais uma vez 3% consideraram que não foram interessantes. Estes resultados, segundo as crianças, foram devido ao facto de eles não quererem ser “chateados” com coisas “sérias”.

No que diz respeito à questão cinco, 94% das crianças gostaram das atividades que foram desenvolvidas ao longo das sessões, 3% mais ou menos e outros 3% não gostaram.. Ao longo das sessões estavam sempre a pedir para ficarem mais tempo a repetir as atividades, ou realizar outras propostas por eles.

Os resultados da sexta questão variaram entre 69% a considerar que vão colocar em prática aquilo que aprenderam, 25% consideraram mais ou menos e de novo 3% responderam negativamente.

Na sétima questão, 34% dos inquiridos consideraram o espaço onde decorreu o *workshop* adequado, 22% consideraram mais ou menos e 43% não consideraram adequado, devido ao facto de ser dentro de uma sala de aulas, preferiam que fosse ao ar livre ou então num local onde não tivessem aulas.

Na oitava questão, 78% dos participantes consideraram que o *workshop* foi bom, 13% consideraram que apenas foi mais ou menos e 9% referiram que não foi bom, mais uma vez por lhes “roubar” tempo livre que queriam para outras atividades.

No que diz respeito à nona e décima questão, relativamente ao facto de o *workshop* ter muitas ou poucas sessões a maioria considerou que teve poucas, seguidamente de mais ou menos. Na antepenúltima sessão quando informei os participantes que a sessão seguinte seria a última eles ficaram muito desanimados e questionaram por que é que já iam acabar as sessões do *workshop*, se as aulas ainda iam continuar por mais duas semanas, portanto, posso concluir que de um modo geral consideraram poucas sessões e queriam mais.

Quanto à décima primeira questão, a grande maioria considerou que valeu a pena participar (78%), 16% considerou que mais ou menos e uma pequena maioria considerou que

não valeu a pena (6%), mais uma vez pelas razões já referidas anteriormente, ocupar-lhes tempo livre.

Já relativamente à minha hetero-avaliação, questão doze, considero que desempenhei bem o meu papel e que fui bem aceite pelos participantes, pois 94% consideraram o meu desempenho bom e uma pequena maioria 3% considerou mais ou menos e fraco.

Nas questões treze e catorze, que dizem mais respeito ao impacto do *workshop* no futuro das crianças, estes encontram-se um pouco indecisos, pois estão um pouco divididos entre se vão aplicar o que aprenderam e se vão procurar ajuda junto das pessoas competentes. Mais uma vez também nesta questão uma pequena percentagem responde negativamente.

Nas duas últimas questões referentes a uma nova participação no *workshop* e recomendação junto dos colegas, as crianças afirmam que, relativamente a uma nova participação, poderiam participar (59%) e mais ou menos (25%), se pudessem modificar alguns aspetos do *workshop*. Quanto ao recomendar aos colegas, 78% dizem que recomendavam, 16% mais ou menos e 6% não recomendariam.

Relativamente à questão aberta, obtive diferentes informações, que passo a apresentar algumas no quadro seguinte.

Quadro 4 - Respostas à questão aberta “O que eu aprendi no *workshop* foi...” do questionário “Avaliação do *workshop* - alunos”

O que aprendi no <i>workshop</i> ...	<i>“Cooperar e aprender”;</i> <i>“Devemos obedecer aos funcionários e professores”;</i> <i>“Dar opinião”;</i> <i>“Ser honesto”;</i> <i>“Amigo das outras pessoas”;</i> <i>“Dar atenção aos outros”;</i> <i>“Saber lidar com as outras pessoas”;</i> <i>“Aprendi muita coisa, não sei dizer bem”;</i> <i>“Sermos sempre unidos”;</i> <i>“Não devemos gozar com as outras pessoas/respeitar os outros”;</i> <i>“Devemos conhecer bem as pessoas antes de as julgar”;</i> <i>“Devemos alargar os nossos horizontes e ver mais além”;</i> <i>“Percebi melhor o que os outros pensam de mim”.</i>
--------------------------------------	--

5.2. Formação “Programa mais dois – Mais família, Mais criança”

Desde o início da minha estada na instituição que me acolheu, foi apresentada como uma das necessidades a falta de formação por parte dos progenitores das crianças sinalizadas pela CPCJ.

Assim, pensei na realização de uma formação junto destes progenitores. Inicialmente, pensei numa formação onde abordasse as problemáticas que foram expostas pela presidente da CPCJ e pela técnica representante do município, nas entrevistas por mim realizadas, ou seja, o alcoolismo, a negligência e a parentalidade. Aquando da minha partilha com a orientadora da universidade, tomei consciência que algumas das problemáticas não poderiam ser abordadas por mim, teria de convidar alguém especialista para falar sobre elas.

Dada a dificuldade, por parte da instituição, em receber alguém convidado, para realizar a formação por mim pensada, devido a problemas burocráticos e económicos, numa reunião restrita da CPCJ, nas quais eu sempre participei, expus o meu constrangimento.

Após eu expor o meu constrangimento, e uma vez que estavam presentes membros que tinham recebido uma formação sobre parentalidade para mais tarde transmitirem às famílias, surgiu a ideia de dinamizarem a formação durante a minha estadia na instituição e assim conseguia-se conciliar o meu trabalho e o trabalho que tinha de ser realizado pelas técnicas, uma vez que já tinham frequentado a formação há cerca de dois anos e ainda não a tinham colocado em prática junto dos progenitores das crianças da CPCJ, devido ao facto de precisarem de ajuda de uma pessoa para organizar todo o processo, ajuda que eu prestei.

Deste modo, a formação que, inicialmente, eu tinha planeado foi substituída por aquela que a técnica da área da saúde e da segurança social frequentaram e tinham de transmitir aos pais. Ficou acordado que elas apenas transmitiam os conhecimentos e todo o restante trabalho seria da minha responsabilidade. Portanto, toda a organização da formação, realização do cartaz de divulgação, inscrições, logística, preparação do espaço, materiais necessários para as várias sessões, apoio prestado no decorrer de todas as sessões entre outros aspetos foi inteiramente da minha responsabilidade.

A formação que foi ministrada é da autoria da Doutora Filomena Gaspar, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sendo autorizada pela mesma a sua utilização junto dos progenitores sinalizados pela CPCJ.

A formação estava organizada em doze sessões (quadro 5), para conseguir perceber como iria produzir e organizar os materiais das várias sessões e para me organizar com as

formadoras, tomei como primeiro passo a produção de três dossiês um para cada formadora para estas relembrem os conteúdos e técnicas a utilizar na formação e outro para mim, para leitura de todo o dossiê, dado que eu apenas tinha conhecimento do que as formadoras tinham partilhado, de uma forma muito breve.

Conforme ia lendo as várias sessões, ia registando tudo o que era necessário produzir para cada sessão, uma vez que alguns materiais constavam do dossiê mas outros apenas estavam referenciados e eu tinha de proceder à sua produção. Ao longo deste processo fui sempre mantendo contacto com as técnicas que iriam ser as formadoras para ver se estava tudo em conformidade com aquilo que elas aprenderam e se concordavam com o modo como eu estava a produzir os materiais.

Dado que o planeamento da formação estava bem encaminhado e quase a findar, passei para outra fase, a realização dos cartazes de divulgação da iniciativa e as inscrições dos interessados.

Ao longo deste processo foram sempre agendados encontros entre mim, as técnicas que iriam ser formadoras e a presidente da CPCJ, com o intuito de se irem ajustando determinados aspetos, como o local onde se iria desenvolver a ação, os dias e a hora.

Findadas estas questões e já com um grupo considerável de pessoas inscritas, passou-se à fase seguinte dar início à formação, uma vez que a presidente da CPCJ queria que a formação iniciasse e terminasse ainda comigo na instituição para poder acompanhar todo o processo e prestar todo o apoio necessário.

Posto isto, a formação foi composta por doze sessões, com a duração de 2h00 cada sessão, as quais se realizaram nos dias 28 e 29 de Maio e nos dias 3,4,5,11,12,13,17,18,19 e 20 de Junho. O grupo era constituído por vinte elementos, dos quais dezassete eram do sexo feminino e três do sexo masculino, com média de idades 30 anos e, na sua maioria, baixa escolaridade, sendo que alguns dos elementos não sabiam ler.

No primeiro dia e após conhecimento do grupo ficou acordado que as sessões se iriam realizar nas instalações da Câmara Municipal, dado que a sala disponível da CPCJ não tinha espaço suficiente para todos os elementos do grupo. O grupo decidiu que o horário ideal para a realização da formação seria da parte da manhã, ou seja, das 9h00 às 11h00.

Com tudo definido, passou-se então à formação, como já referi esta iniciava às 9h00 da manhã e terminava às 11h00, com um intervalo de 10min., durante o qual a câmara municipal oferecia chá, café e sumo com uns biscoitos aos formandos, com o intuito de estes

não terem que se deslocar a algum estabelecimento para evitarem que a parte económica não fosse entrave à participação dos formandos.

No final das várias sessões da formação, organizou-se um lanche/convívio oferecido pela CPCJ, onde esteve presente a presidente da CPCJ e todos os membros da comissão restrita. No final do convívio foi oferecido um certificado de participação (apêndice H), elaborado por mim com a ajuda da *design* do município, uma rosa às senhoras e um pequeno livro aos senhores, materiais financiados pela CPCJ.

Quadro 5 - Síntese das sessões da formação “Programa mais dois – Mais família, Mais criança”

Sessões	Tema	Tópicos	Atividade/Est ratégia	Recursos Necessários	Avaliação	Duração
1ª Sessão	“O comportamento da criança é multideterminado - sistémico”.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e boas-vindas; - Objetivos individuais da participação na formação; - Tópico do dia - “fatores que protegem as crianças de problemas de comportamento e fatores que aumentam o risco desses problemas”; - Objetivos para a semana seguinte. 	- Trabalho individual e em grupo.	<p>Humanos: formadoras, participantes e estagiária.</p> <p>Físicos: Sala com cadeiras e uma mesa.</p> <p>Materiais: projetor; tela; capa com caneta, folhas em branco e ficha de avaliação para entregar a cada formando; quadro/giz; pontos; etiquetas; cartões com frutos; lupas e óculos em papel; cartões – fatores de risco e protetores e lanche.</p>	- A avaliação é feita, apenas no final de cada semana de formação.	120min.
2ª Sessão	“Atenção positiva e outros princípios da parentalidade eficaz”.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão dos princípios discutidos na última sessão e da sua aplicação em casa durante a semana; - Tópico do dia – “atenção positiva” e os “seis princípios de uma parentalidade eficaz”; - Objetivos para a semana seguinte e atividades em casa. 	- Trabalho individual e em grupo.	<p>Humanos: formadoras; participantes e estagiária.</p> <p>Físicos: sala com cadeiras e uma mesa.</p> <p>Materiais: projetor; tela; saco com o nome de todos os elementos; saco com surpresa; folha da sessão anterior com os princípios; quadro/giz; pontos; revista; <i>role-play</i>; cartões – atenção positiva e ficha de avaliação.</p>	- Preenchimento da ficha de avaliação semanal pelos formandos.	120min.
3ª Sessão	“Elogios: Salientar o que de melhor têm os nossos filhos”.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão dos princípios discutidos na última sessão e da sua aplicação em casa durante a semana; - Tópico do dia: “elogios”; - Objetivos para a semana seguinte e atividades em casa. 	- Trabalho individual e em grupo.	<p>Humanos: formadoras; participantes e estagiária.</p> <p>Físicos: sala com cadeiras e uma mesa.</p> <p>Materiais: projetor; tela; quadro/giz; pontos; role-play; cartões – elogios e ficha de avaliação.</p>	- A avaliação é feita, apenas no final de cada semana de formação.	120min.
4ª Sessão	“Recompensas: salientar o que de melhor têm os nossos filhos”	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão dos princípios discutidos na última sessão e da sua aplicação em casa durante a semana; - Tópico do dia: “recompensas”; - Objetivos para a semana seguinte e atividades em casa. 	- Trabalho individual e em grupo.	<p>Humanos: formadoras; participantes e estagiária</p> <p>Físicos: sala com cadeiras e uma mesa.</p> <p>Materiais: projetor; tela; quadro/giz; pontos; cartões – recompensas; saco com os nomes dos participantes; role-play; saco com presentes para as crianças e ficha de avaliação.</p>	- A avaliação é feita, apenas no final de cada semana de formação.	120min.

5ª Sessão	“Dar ordens e estabelecer limites: a importância de ser claro, previsível e positivo”	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão dos princípios discutidos na última sessão e da sua aplicação em casa durante a semana; - Tópico do dia: “dar ordens e estabelecer limites”; - Objetivos para a semana seguinte e atividades em casa. 	- Trabalho individual e em grupo.	<p>Humanos: formadoras; participantes e estagiária</p> <p>Físicos: sala com cadeiras e uma mesa.</p> <p>Materiais: projetor; tela; quadro/giz; pontos; cartões – dar ordens e estabelecer limites; role-play e ficha de avaliação.</p>	- Preenchimento da ficha de avaliação semanal pelos formandos.	120min.
6ª Sessão	“Ignorar: a importância de ignorar comportamentos desadequados”	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão dos princípios discutidos na última sessão e da sua aplicação em casa durante a semana; - Tópico do dia: “ignorar”; - Objetivos para a semana seguinte e atividades em casa. 	- Trabalho individual e em grupo.	<p>Humanos: Formadoras; participantes e estagiária</p> <p>Físicos: Sala com cadeiras e uma mesa.</p> <p>Materiais: projetor; tela; quadro/giz; pontos; cartões – ignorar e ficha de avaliação.</p>	- A avaliação é feita, apenas no final de cada semana de formação.	120min.
7ª Sessão	“Consequências Lógicas e Naturais”	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão dos princípios discutidos na última sessão e da sua aplicação em casa durante a semana; - Tópico do dia: “consequências lógicas e naturais”; - Objetivos para a semana seguinte e atividades em casa. 	- Trabalho individual e em grupo.	<p>Humanos: formadoras; participantes e estagiária</p> <p>Físicos: sala com cadeiras e uma mesa.</p> <p>Materiais: projetor; quadro/giz; pontos; cartões – consequências e ficha de avaliação.</p>	- A avaliação é feita, apenas no final de cada semana de formação.	120min.
8ª Sessão	“O tempo de pausa”	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão dos princípios discutidos na última sessão e da sua aplicação em casa durante a semana; - Tópico do dia: “tempo de pausa”; - Objetivos para a semana seguinte e atividades em casa. 	- Trabalho individual e em grupo.	<p>Humanos: formadoras; participantes e estagiária</p> <p>Físicos: sala com cadeiras e uma mesa.</p> <p>Materiais: projetor; quadro/giz; pontos; cartões – tempo de pausa; role-play e ficha de avaliação.</p>	- Preenchimento da ficha de avaliação semanal pelos formandos.	120min.
9ª Sessão	“Tempo de pausa em vez de bater e mensagens EU”	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão dos princípios discutidos na última sessão e da sua aplicação em casa durante a semana; - Tópico do dia: “tempo de pausa em vez de bater e mensagens EU”; - Objetivos para a semana seguinte e atividades em casa. 	- Trabalho individual e em grupo.	<p>Humanos: formadoras; participantes e estagiária</p> <p>Físicos: sala com cadeiras e uma mesa.</p> <p>Materiais: projetor; quadro/giz; pontos; cartões – tempo de pausa e ficha de avaliação.</p>	- A avaliação é feita, apenas no final de cada semana de formação.	120min.

10ª Sessão	"Birras num local público"	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão dos princípios discutidos na última sessão e da sua aplicação em casa durante a semana; - Tópico do dia: "birras num local público"; - Objetivos para a semana seguinte e atividades em casa. 	- Trabalho individual e em grupo.	<p>Humanos: formadoras; participantes e estagiária</p> <p>Físicos: sala com cadeiras e uma mesa.</p> <p>Materiais: projetor; quadro/giz; pontos; role-play e ficha de avaliação.</p>	- A avaliação é feita, apenas no final de cada semana de formação.	120min.
11ª Sessão	"Lutas e discussões entre irmãos"	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão dos princípios discutidos na última sessão e da sua aplicação em casa durante a semana; - Tópico do dia: "lutas e discussões entre irmãos"; - Planear a celebração para a próxima sessão; - Objetivos para a semana seguinte e atividades em casa. 	- Trabalho individual e em grupo.	<p>Humanos: formadoras; participantes e estagiária</p> <p>Físicos: sala com cadeiras e uma mesa.</p> <p>Materiais: projetor; quadro/giz; pontos; role-play e ficha de avaliação.</p>	- A avaliação é feita, apenas no final de cada semana de formação.	120min.
12ª Sessão	"Planear a etapa seguinte - Celebração"	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão dos princípios discutidos na última sessão e da sua aplicação em casa durante a semana; - Tópico do dia: "o que fazer quando surgir um novo problema?"; - Planear o futuro; - Avaliação do programa pelos pais. 	- Trabalho individual e em grupo.	<p>Humanos: formadoras; participantes e estagiária</p> <p>Físicos: sala com cadeiras e uma mesa.</p> <p>Materiais: projetor; quadro/giz; pontos; ficha de avaliação; certificado de participação e flores para as senhoras e um pequeno livro para os senhores participantes na formação.</p>	- Preenchimento da ficha de avaliação semanal pelos formandos.	120min.

5.2.1. Resultados da Avaliação

De modo a avaliar as sessões da formação, o programa já contemplava um questionário simplificado (anexo A) para ser preenchido semanalmente por cada formando, para assim se obter o *feedback* dos formandos no decorrer da formação e não apenas no final. Para além deste questionário, ao longo das sessões tanto eu como as formadoras íamos sempre tentando perceber junto dos formandos se a formação estava a corresponder às suas expectativas, através de conversas informais que ocorriam durante os intervalos da formação e no final das várias sessões.

Destas conversas informais, pude constatar que os formandos estavam globalmente satisfeitos com os conteúdos abordados nas sessões e que estavam a aprender algo de novo, que os poderia ajudar junto dos seus filhos atualmente, bem como dos seus netos no futuro.

Relativamente ao questionário, era composto por 4 questões fechadas, em que os formandos colocavam um X na resposta que considerassem mais adequada e uma questão aberta onde podiam escrever outras observações ou comentários.

No quadro seguinte pode-se verificar as respostas dadas pelos formandos às questões de cariz fechado. No que diz respeito à questão aberta, onde poderiam escrever observações ou comentários, apenas um formando respondeu à mesma e apenas na primeira semana de formação, onde escreveu que *“para quem é mãe/pai pela primeira vez é bom saber mais e por vezes esclarecer dúvidas”*.

Quadro 6 - Resultado em percentagem das respostas ao questionário “Avaliação semanal da sessão pelos pais”

Semanas	Questões	Muitíssimo	Muito	Pouco	Nada
1ª Semana	1- Os assuntos discutidos nesta sessão ajudaram-me.	45%	50%	5%	0%
	2-As atividades práticas realizadas para demonstrar o que devemos e não devemos fazer ajudaram-me.	40%	60%	0%	0%
	3- As orientações e opiniões dos dinamizadores ajudaram-me.	35%	65%	0%	0%
	4- A troca de ideias com os outros elementos do grupo ajudou-me.	45%	55%	0%	0%
2ª Semana	1- Os assuntos discutidos nesta sessão ajudaram-me.	40%	60%	0%	0%
	2-As atividades práticas realizadas para demonstrar o que devemos e não devemos fazer ajudaram-me.	35%	65%	0%	0%
	3- As orientações e opiniões dos dinamizadores ajudaram-me.	35%	65%	0%	0%
	4- A troca de ideias com os outros elementos do grupo ajudou-me.	45%	55%	0%	0%
3ª Semana	1- Os assuntos discutidos nesta sessão ajudaram-me.	50%	50%	0%	0%
	2-As atividades práticas realizadas para demonstrar o que devemos e não devemos fazer ajudaram-me.	30%	65%	5%	0%
	3- As orientações e opiniões dos dinamizadores ajudaram-me.	40%	60%	0%	0%
	4- A troca de ideias com os outros elementos do grupo ajudou-me.	40%	60%	0%	0%
4ª Semana	1- Os assuntos discutidos nesta sessão ajudaram-me.	60%	40%	0%	0%
	2-As atividades práticas realizadas para demonstrar o que devemos e não devemos fazer ajudaram-me.	55%	45%	0%	0%
	3- As orientações e opiniões dos dinamizadores ajudaram-me.	50%	50%	0%	0%
	4- A troca de ideias com os outros elementos do grupo ajudou-me.	60%	40%	0%	0%

Como se pode verificar no quadro acima apresentado, na primeira semana de formação, 45% dos formandos consideraram que os assuntos discutidos nas sessões daquela semana ajudaram-nos muitíssimo, já 50% referiram que os ajudou muito e apenas 5% consideraram que os ajudou pouco.

Já no que diz respeito à segunda questão, 35% dos formandos referiram que as atividades práticas realizadas para demonstrar o que devemos e não devemos fazer ajudaram-nos muitíssimo, 65% consideraram que ajudaram muito e 0% pouco e nada.

Relativamente à terceira questão, que diz respeito às orientações e opiniões dos dinamizadores, os resultados são iguais à questão anterior.

Quanto à quarta e última questão da primeira semana de formação, 45% dos formandos consideraram que a troca de ideias com os outros elementos do grupo os ajudou muitíssimo, 55% muito e 0% pouco e nada.

Na segunda semana de formação, os formandos, relativamente às quatro questões, centraram-se sobretudo na escala muito, ou seja, 60% consideraram que os assuntos discutidos ajudaram muito, 65% referiram que as atividades práticas ajudaram muito, 65% consideraram também que as orientações e opiniões dos dinamizadores ajudaram muito e 55% referiram que a troca de ideias com o restante grupo também os ajudou muito.

Na terceira semana, relativamente à primeira questão os formandos ficaram divididos, ou seja, 50% consideraram que os assuntos discutidos os ajudaram muitíssimo e outros 50% consideraram que os ajudou muito. No que se refere à segunda questão, 30% referiram que as atividades práticas os ajudaram muitíssimo e 65% muito. No que se refere à terceira e quarta questão, 40% afirmaram que as orientações e opiniões das dinamizadoras e a troca de ideias com o restante grupo os ajudaram muitíssimo, e 60% afirmaram que apenas os ajudaram muito.

Por fim, na quarta e última semana, verificou-se que, quanto à primeira e à última questão, 60% responderam que os ajudaram muitíssimo e 40% apenas muito. Já na segunda e terceira questão ficaram um pouco divididos entre o muitíssimo e muito, ou seja, relativamente às atividades práticas, 55% consideraram que ajudaram muitíssimo e 45% muito; quanto às orientações e opiniões, mais uma vez, os formandos dividiram-se entre o muitíssimo e o muito, ou seja, 50% para cada respetivamente.

5.3. Outras atividades desenvolvidas

No decorrer do estágio, para além das atividades que estavam previstas desenvolver, fui também desenvolvendo outras que me foram propostas e sempre que era necessária a minha colaboração.

Desde o início do meu estágio, e uma vez que a minha acompanhante de estágio era a técnica cooptada pelo município na CPCJ, não estava sempre nas instalações da CPCJ, portanto eu e outra estagiária tínhamos um gabinete ao lado, quando a minha acompanhante estivesse na CPCJ eu estava com ela. Assim, sempre que fosse necessária a minha colaboração em assuntos do gabinete de ação social eu colaborava.

Em quase todas ou mesmo todas as atividades que as técnicas do gabinete de ação social participavam, do qual a minha acompanhante de estágio fazia parte, eu e mais uma estagiária de psicologia que também estava na câmara municipal, éramos sempre convidadas a participar e a colaborar.

Logo no início do estágio as técnicas do gabinete de ação social iam participar num congresso, para o qual eu também fui convidada e participei: I Congresso Social do Ave. Posteriormente foi-me solicitado que organizasse o programa de um seminário que estavam a pensar realizar no âmbito da CPCJ, com base nos dados fornecidos pela minha acompanhante.

Enquanto estava na fase inicial do estágio, ainda me foi solicitado que efetuasse contacto junto de uma organização que dinamizava iniciativas para jovens nas escolas, sendo que o município estava interessado em promover o “Tour Agarra a Vida”, no agrupamento do concelho.

Ajudei e participei no almoço de natal organizado pelo município para os idosos do concelho. No almoço eu e a outra estagiária recebemos os idosos e encaminhámo-los para tirarem uma fotografia, que no final lhes ofereceram para eles levarem para casa; ajuda-mos os idosos com mobilidade reduzida a deslocarem-se até ao lugar onde iriam almoçar e, posteriormente, ajudamos as funcionárias da cantina a servir o almoço junto dos idosos e, por fim, ajudamos na distribuição das fotografias aos idosos.

Particpei no dia internacional da mulher, uma iniciativa também da câmara municipal em conjunto com a CPCJ.

Particpei no *workshop* sobre mediação de conflitos, com as técnicas da CPCJ, comissão restrita, que decorreu em Vila Verde - Braga e no III Fórum - Abuso Sexual de Crianças (Perspetiva Europeia), que decorreu na universidade do Minho.

No mês de Abril, mês da prevenção dos maus tratos na infância, elaborei vários cartazes e *flyers* (apêndice I) alusivos à prevenção dos maus tratos na infância.

Desde o início do estágio, também participei sempre nas reuniões da CPCJ, quer nas reuniões da comissão alargada, quer da comissão restrita e elaborei algumas atas das respetivas reuniões.

Por último, a última atividade que realizei durante o meu período de estágio, posso dizer que das atividades não previstas foi a que mais trabalho exigiu de mim, mas também a que mais gostei: organizar em conjunto com a minha acompanhante de estágio a inauguração das novas instalações da CPCJ, sendo que, no mesmo dia, houve um seminário, onde esteve presente o presidente da comissão nacional, Juiz Conselheiro Armando Leandro.

5.4. Limitações e Constrangimentos

No decorrer do período de estágio, foram várias as limitações e constrangimentos, como já referi.

Os constrangimentos que mais afetaram o desenvolvimento dos meus objetivos foram inicialmente o atraso do envio do protocolo por parte da universidade, por razões de natureza burocrático-administrativa, para a instituição que me acolheu, pois sem o protocolo não podia proceder ao estabelecimento de contacto e à realização das entrevistas que necessitava de fazer na escola e com a equipa do RSI. Dado este constrangimento e com o avançar do período de estágio, já não foi possível trabalhar com a equipa de RSI, acabando por não ser eu a dinamizar a formação com os adultos, mas sim técnicas com formação na área da parentalidade. Apesar de ter sido eu a tratar de todo o processo que envolveu a formação, posso dizer que não me senti completamente realizada, pois inicialmente tinha idealizado esta atividade de modo diferente.

Capítulo VI
Considerações Finais

Muitas vezes, aquilo que podemos designar como “a raiz do problema” prende-se, simplesmente, com uma dificuldade das partes conseguirem manter os meios de comunicação necessários para evitarem o desencadear do conflito. Assim torna-se necessário o apoio de um mediador, pois tal, como refere Bóque-Torremorell (2008), restabelecer a comunicação ou mostrar maneira efetiva de comunicar é dos maiores objetivos dos mediadores.

Indo ao encontro deste princípio, ao longo de todo o processo de desenvolvimento deste projeto, procurei sempre que fosse possível haver uma boa comunicação entre as partes envolvidas na minha intervenção, e penso que consegui, pois ao longo das sessões da formação os intervenientes foram sempre melhorando a relação entre eles e aumentando a comunicação entre as partes.

Agora que chegamos ao final de mais uma etapa muito marcante e gratificante, importa de um modo geral proceder a uma análise dos resultados e das implicações que este trabalho teve junto dos intervenientes. É também importante refletir sobre o impacto da minha atuação, quer a nível pessoal, quer institucional e no domínio de conhecimentos na área de especialização – mediação educacional e supervisão na formação.

Em primeiro lugar, importa referir se os objetivos a que me propus no início do estágio foram alcançados ou não. Como já referi em várias partes deste relatório, ao longo do estágio houve alguns aspetos que devido a alguns constrangimentos burocrático-administrativos tiveram de ser repensados.

Assim, como já referi ao longo do relatório, os objetivos a que me propus no início do estágio foram os seguintes:

- a) Planificar uma ação de formação destinada aos adultos sinalizados pela CPCJ, aos beneficiários do RSI e às crianças e jovens que frequentam a escola. Para os adultos os temas seriam: o que é a mediação, conflito, parentalidade e alcoolismo. Para as crianças e jovens a formação seria sobre a mediação, conflitos, partilha, aceitação, alicerçar a confiança uns nos outros, aprender a aceitar opiniões, desenvolver os valores, consciencialização social, entre outros;
- b) Realizar a ação de formação junto do público-alvo da minha intervenção, ou seja os adultos, crianças e jovens;
- c) Avaliar o impacto da formação a partir da perspetiva dos vários intervenientes;

- d) Elaborar cartazes e panfletos que alertassem para as situações de perigo;
- e) Identificar estratégias e recomendações para melhorar a minha atuação junto dos diferentes públicos e para em futuras ações ter outro tipo de alicerces.

O primeiro objetivo a ser repensado foi a formação junto dos adultos, ou seja, inicialmente tinham-me sido apresentadas duas vertentes para serem trabalhadas em articulação com a CPCJ, ou seja, a escola e a equipa de RSI, aconteceu que uma das vertentes teve de ser excluída do projeto, a intervenção em conjunto com a equipa de RSI, como já referi devido a problemas burocráticos.

Assim, passei a ter como público as crianças da escola e os pais das crianças sinalizadas pela CPCJ.

O objetivo junto das crianças na escola, planificar e realizar um *workshop* com as crianças, foi concretizado e considero que superou as expectativas, quer as minhas, quer as das crianças e da representante do ME na CPCJ, pessoa que no início da conceção do *workshop* esteve sempre comigo. Na minha opinião e da representante do ME, este tipo de iniciativas deveria ser mais valorizado e apoiado na escola, pois contribui para um maior desenvolvimento das crianças e para uma redução dos comportamentos de risco, pois com este tipo de iniciativa as crianças estavam mais tempo ocupadas, sem andarem a vaguar pelas ruas, expostas a comportamentos de risco.

O segundo objetivo, planificar e realizar uma formação junto dos pais das crianças sinalizadas pela CPCJ, foi também cumprido, apesar de não o ser na sua totalidade. Inicialmente tinha pensado ser eu a planificar e implementar a formação, o que teve de ser repensado, levando a que eu apenas tratasse de todo o processo de organização e planificação das sessões, mas não fosse eu a ministrar a formação, apesar de estar em todas as sessões a apoiar as técnicas, pois esta teve de ser ministrada por técnicas com formação especializada na área da parentalidade. Contudo apesar deste ajuste, considero que esta formação foi muito frutífera para os participantes, pois, ao longo das sessões, o *feedback* dado por eles foi sempre muito positivo, estando mesmo a CPCJ a pensar fazer mais ações nestas áreas junto de mais pais com crianças sinalizadas e mesmo de outros pais não sinalizados, pois no concelho há falta de formação por parte dos pais, levando a que haja negligência parental, por vezes inconsciente.

O terceiro objetivo, realizar cartazes e panfletos que alertassem para situações de perigo, também foi concretizado. Durante o mês de abril, mês da prevenção dos maus tratos na infância, elaborei em conjunto com a equipa da comissão restrita um calendário (apêndice I), onde em cada dia havia uma sugestão de atividade para os pais fazerem com os filhos, isto com o objetivo de lembrar os pais, que em apenas cinco minutos por dia podem fazer os filhos felizes e acarinhados por eles, não se sentindo desprezados. Também ainda durante o mês de abril foi elaborada uma tira em papel (apêndice I), com o objetivo de sensibilizar também de igual modo para os maus tratos na infância.

O último objetivo da intervenção, ou seja, proceder à avaliação da minha atuação junto do público-alvo também foi cumprido, pois realizei um inquérito quer junto dos adultos, quer junto das crianças. Através deste inquérito consegui perceber que a minha atuação na instituição foi positiva, pois os intervenientes no processo avaliaram de modo muito positivo o meu desempenho e os conteúdos abordados nas sessões das formações.

Pode-se dizer que esta intervenção, no âmbito da mediação sócio-educativa, pode efetivamente produzir efeitos positivos junto das comunidades mais desfavorecidas, dado que o insucesso escolar advém, em grande parte dos casos, de crianças e jovens provenientes e inseridas em contextos sócio-económicos desfavorecidos. Tal como refere Caetano (2006 cit in Caetano, 2009, p.106) este tipo de projetos apresentam mudanças positivas, ao nível dos dispositivos e dos problemas que aí são trabalhados, dos seus promotores e beneficiários, como dos contextos educativos onde se inserem. Considero que o meu projeto junto da instituição contribuiu para algumas mudanças, não só dos envolvidos no processo mas também para os técnicos que desempenham as suas funções, pois estes referiam muitas vezes que faz falta haver mais formação e divulgação de certos conteúdos junto da comunidade de modo a que se possam evitar certos problemas que por vezes se vão arrastando por falta de informação e conhecimento.

Por fim, torna-se de igual modo pertinente refletir sobre o impacto do estágio. Assim, posso dizer que o estágio que desenvolvi nesta instituição contribuiu muito para todo o meu desenvolvimento, quer pessoal, quer profissional. Por um lado, a implementação e desenvolvimento da prática de mediação num contexto que nunca tinha recebido este tipo de intervenção, e noutra vertente, a parte do desenvolvimento pessoal e profissional, principalmente com a realização do projeto, através do contacto direto com o público-alvo de intervenção. A nível pessoal e profissional, cresci muito, pois foram-me sempre desde o início,

dadas muitas responsabilidades e depositada muita confiança no meu trabalho, o que fez com que me sentisse integrada e realizada e sentisse também que o meu trabalho era útil para a instituição.

A minha intervenção, como já referi, foi realizada numa área que sempre me suscitou muito interesse, pelo facto de ser possível estar em contacto com dois públicos diferentes, as crianças e os adultos. Trabalhar com adultos é muito diferente de trabalhar com crianças ou jovens, pois “exige processos, metodologias, conteúdos, materiais e estruturas específicas” (Associação “o direito de aprender”, 2007, p.88), dado serem grupos diferentes do ponto de vista “biológico e psicológico com incidências específicas na forma de aprender” (Ferreira, 2007, p.62).

De acordo com o relatório da Educação para o século XXI, da UNESCO, a educação e a aprendizagem ao longo da vida são reconhecidos como os ‘tesouros’ da educação, procurando-se assim (re)descobrir a educação (re)contextualizando-a tanto no tempo como no espaço (Unesco, 1996 cit in Silva,2008, p.1). Assim, a aprendizagem ao longo da vida é “um processo contínuo de interação com o meio em que, tendo os formandos como principais protagonistas, procura desencadear, através da mudança de comportamentos, a construção de novas competências ou a reconstrução de competências existentes nos mais diversos domínios” (Ferreira, 2007, p.72).

Deste modo, foi muito gratificante desenvolver a minha intervenção nesta instituição e sentir que o meu trabalho ajudou em muito para o desenvolvimento e concretização de muitos projetos, alguns já idealizados pela instituição, outros da minha autoria, como foi a concretização dos meus objetivos.

Em jeito de conclusão, a formação e a mediação são áreas de grande interesse para a instituição onde desenvolvi o meu projeto, pois como algumas técnicas em certos momentos me disseram: *“afinal, nós estamos constantemente a fazer mediação junto dos pais e das crianças e muitas vezes não temos consciência que o fazemos”*. A minha atuação na instituição permitiu-me mobilizar conhecimentos e competências ligadas á formação e à mediação que desenvolvi na parte curricular do estágio e sensibilizar outros agentes para a sua importância e valorização.

Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO “O direito de aprender” (2007). *Educação e formação de adultos*. In Conselho Nacional de Educação (Org.) (2007), *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 85-90). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

BARBIER, J. M. (1985). *A Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.

BELL, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, R & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BONAFÉ-SCHMITT, J-P (2009). *Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social?* In A. M. C. Silva & M. A. Moreira (Orgs.), *Formação e Mediação Sócioeducativa. Perspetivas Teóricas e Práticas*. Porto: Areal Editores.

BRANDES, D. e PHILLIPS, H. (2006). *Manual de Jogos Educativos – 140 Jogos para Professores e Animadores de Grupos*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

CARVALHO, A (s/d). *Educação e Formação Profissional: Conceitos e Relações*.

CARVALHO, L. (2008). *Gestão da Aprendizagem* -<http://www.slideshare.net/luiz.carvalho/gesto-da-aprendizagem-presentation>-acedido em 29.06.2013

FERREIRA, P. (2007). *Guia do animador na formação de adultos*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.

FERRY, G. (1991). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Editorial Paidós.

FREIRE, I. (2009). *Mediação e formação: em busca de novas profissões e de novos perfis profissionais*. In Silva, Ana Maria & Moreira, Maria Alfredo (Orgs.) (2009). *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspetivas teóricas e práticas* (pp.41-46). Porto: Areal Editores.

GHIGLIONE, G. & MATALON, B. (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editores.

- GUERRA, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia da Acção. O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- HADJI, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- INSPEÇÃO -Geral da Educação (2012). *Relatório da Avaliação Externa das Escolas. Área de Inspeção do Norte*.
- KIRKPATRICK, D. & KIRKPATRICK, J. (2007). *Evaluación de acciones formativa: los cuatro niveles*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- LESNE, M. (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARCONI, M. & LAKATOS, E. (1999). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas. S/A. (2011/2013).
- MASLOW, A. H. (1991). *Motivacion Y personalidad*. Madrid: Ediciones Diaz de Santos.
- PACHECO, J. A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Plano de Desenvolvimento Social. MB.: Município de MB.
- S/A. (2010). *Proposta de Relatório do Plano de Desenvolvimento Social*. M.B.: Município de M.B.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RODRIGUES, Â., & ESTEVES, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- ROSINHA, F. (2006). *A mediação de conflitos em instituições educativas*, acedido em: 10/09/2013 <http://www.forummediacao.net/module2display.asp?id=36&page=2>.

SANTOS, C. (2009). *O universo escolar através da voz dos jovens: o grupo de discussão*. Revista Portuguesa de Educação 22 (1), 89-103.

SANTOS, M; PINTO, J. (2003). *Avaliação das Aprendizagens – Referencial de Formação Pedagógica Contínua de Formadores* – Centro Nacional de Formação de Formadores: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

SILVA, A. (2008). *Mediação formadora e sujeito aprendente ao longo da vida*. In ANAIS (atas) do IV colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre questões curriculares: Currículo teorias, métodos. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.

SILVA, A (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto.

SILVA, A. M. C. (2011). *Mediação e(m) educação: discursos e práticas*. In Revista Intersaberes, ano 6, n. 12, 249-265. Curitiba: Grupo Educacional UNINTER.

SILVA, A. M. C., CAETANO, A. P., FREIRE, I., MOREIRA, M. A., FREIRE, T. & FERREIRA, A. S. (2010). *Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos*. In Revista Portuguesa de Educação, 23(2), 119-151. Braga: CIEd – Universidade do Minho.

SILVA, A. M. C. (2010). *Conflito(s) e Mediação em Contextos Educativos*. In Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, Vol. 18, (1), Ano 14º, 7-18.

TORREMORELL, M. (2008). *Cultura de Mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.

ZABALZA, M. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Legislação consultada e referenciada

Decreto - Lei de 147/99 de 1 de Setembro.

Apêndices e Anexos

Apêndice A – Guiões das entrevistas

Apêndice B – Inquérito por questionário – alunos

Apêndice C – *Post-it's* das várias sessões dos alunos

Apêndice D – *Flyer* – autorização para os encarregados de educação para as crianças participarem no *workshop*

Apêndice E – Cartaz de divulgação do *workshop*

Apêndice F – Cartaz de divulgação dos grupos, hora e sala do *workshop*

Apêndice G – Certificado e marcador de livros para as crianças

Apêndice H – Certificado de participação na formação para os adultos

Apêndice I – Materiais para a prevenção dos maus tratos na infância, calendário e fita

Anexo A - Questionário de avaliação da formação dos adultos

Apêndice A – Guiões das entrevistas

Guião da entrevista CPCJ

Com esta entrevista pretendo tomar conhecimento das situações existentes na CPCJ e a frequência com que ocorrem, para assim ser possível criar um instrumento que melhor responda às necessidades dos utentes da CPCJ, através de sessões onde sejam abordados conteúdos pertinentes para os sujeitos envolvidos e eles próprios façam de mediadores e mediados entre si. Os dados obtidos através desta entrevista, são utilizados apenas para fins académicos, sendo garantido total anonimato e confidencialidade dos mesmos.

- 1- Há quanto tempo trabalha com a CPCJ?
- 2- Existem muitos casos assinalados pela CPCJ?
 - a. Como classifica/descreve essas situações? (Muito graves ou Pouco?)
- 3- Quais as situações mais frequentes no dia-a-dia?
- 4- Quais as maiores necessidades que sente na CPCJ?
- 5- Quais os temas que considera serem mais pertinentes trabalhar neste contexto? (cidadania; violência doméstica; consumos; auto-estima; autonomia; educação parental; gestão familiar; relações interpessoais; responsabilidades dos pais; regras e limites etc.)
- 6- Qual o grau de habilitação académica dos sujeitos envolvidos nas situações?

OBS: De acordo com as respostas obtidas através desta entrevista, o objetivo será criar um instrumento que melhor responda às necessidades dos utentes da CPCJ, através de sessões onde eles próprios façam de mediadores e mediados entre si.

Guião da entrevista escola

Com esta entrevista pretendo tomar conhecimento das situações existentes na Escola e a frequência com que ocorrem, para assim ser possível criar um instrumento que melhor responda às necessidades dos alunos, através de workshops; debates, entre outros, com conteúdos pertinentes para os jovens de modo a prevenir comportamentos de risco. Os dados obtidos através desta entrevista, são utilizados apenas para fins académicos, sendo garantido total anonimato e confidencialidade dos mesmos.

1- Há quanto tempo trabalha com a CPCJ?

2- Existem muitos casos assinalados pela CPCJ?

a. Como classifica/descreve essas situações? (Muito delicadas?)

3- Quais as situações mais frequentes no dia-a-dia?

4- Quais as maiores necessidades que sente na escola?

5- Quais os temas que considera serem mais pertinentes trabalhar neste contexto? (cidadania; bullying; educação para a saúde; sexualidade; consumos; acesso à internet; relações interpessoais; conceito de conflito; elementos do conflito; tipos de conflitos; etc.)

6- Em que faixas etárias é mais frequente ocorrerem situações?

a. De que natureza?

OBS: Na reunião as responsáveis demonstraram interesse, que neste contexto - escola, fossem feitas palestras; workshops; debates, entre outros de modo a prevenir comportamentos de risco e sugeriram também que fizesse observação direta de modo a tentar compreender se haverá algum tipo de situação que precise de acompanhamento etc.

Guião da entrevista coordenadora da equipa do RSI

Com esta entrevista pretendo tomar conhecimento do trabalho que esta equipa desenvolve junto dos beneficiários do RSI e qual a situação em que os beneficiários se encontram, relativamente à sua ocupação. Os dados obtidos através desta entrevista, são utilizados apenas para fins académicos, sendo garantido total anonimato e confidencialidade dos mesmos.

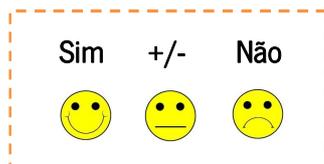
- 1- Faz parte desta equipa há quanto tempo?
- 2- Existem muitos beneficiários a usufruir deste apoio (RSI)?
- 3- A maioria dos beneficiários é do sexo feminino ou masculino?
- 4- Estes beneficiários têm algum tipo de ocupação diária?
 - a. Há formações para eles frequentarem?
 - i. Frequentam-nas com regularidade?
- 5- De um modo geral, os beneficiários cumprem com as suas obrigações? (Apresentam-se nos locais, dias e horas marcados?)
- 6- Que tipo de intervenções fazem habitualmente junto deste grupo de beneficiários?
- 7- Qual o maior constrangimento que sentem ao trabalhar neste contexto? (Falta de colaboração por parte dos beneficiários; falta de recursos; ausência de formação por parte dos beneficiários)
- 8- Qual o grau de habilitações académicas dos beneficiários?

OBS: De acordo com o que foi referido na reunião, nesta equipa farei o acompanhamento dos beneficiários do RSI. A minha ideia para além de fazer este acompanhamento será realizar formações com os beneficiários que não têm ocupação permanente, de modo a mantê-los ocupados e que adquiram competências básicas.

Apêndice B – Inquérito por questionário – alunos

Avaliação do *Workshop* - Alunos

O presente questionário tem como objetivo analisar a qualidade do *workshop* realizado. As respostas são anónimas. Agradeço que respondas a todas as questões assinalando com um x a tua opinião tendo em conta a seguinte escala:



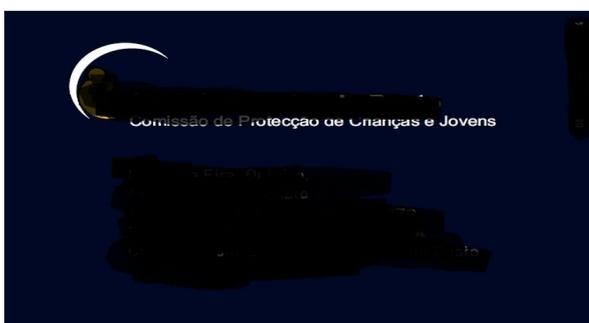
A s p e t o s a v a l i a r	1- Gostei da ideia deste <i>workshop</i> na escola.			
	2-Foi bom para mim participar no <i>workshop</i> .			
	3- Aprendi coisas novas.			
	4- Os temas falados no <i>workshop</i> foram interessantes.			
	5- Gostei das atividades que foram realizadas no <i>workshop</i> .			
	6- Vou tentar colocar em prática o que aprendi.			
	7- O espaço onde foi feito o <i>workshop</i> era bom.			
	8- O horário do <i>workshop</i> foi bom.			
	9- O <i>workshop</i> teve poucas sessões.			
	10- O <i>workshop</i> teve muitas sessões.			
	11- O <i>workshop</i> valeu a pena.			
	12- O trabalho da Mediadora foi bom.			
	13- Fiquei motivado/a para resolver os meus conflitos com a ajuda do que aprendi no <i>workshop</i> .			
	14- Fiquei motivado/a a procurar apoio/ajuda sempre que necessário junto das pessoas competentes.			
	15- Se pudesse fazia de novo o <i>workshop</i> .			
	16- Recomendava este <i>workshop</i> aos meus colegas.			

Expressa-te!

O que eu aprendi no *workshop* foi...

Obrigada pela tua presença e colaboração! ☺

Apêndice D – Flyer – autorização para os encarregados de educação para as crianças participarem no *workshop*



Agrupamento de Escolas

WORKSHOP

«SENSIBILIZAR PARA PREVENIR»

O workshop será desenvolvido na escola nas tardes que os alunos não têm aulas (tardes livres). Como os alunos em alguns dias têm tarde livre e não têm transporte imediato para casa encontrou-se esta solução, para que os alunos estejam ocupados durante o período que têm de esperar pelos autocarros para irem para casa. O workshop é de cariz obrigatório para alunos não residentes na sede de concelho, no entanto não se descarta a hipótese de eventualmente alunos residentes na sede do concelho poderem também participar. Fazem parte deste workshop várias atividades que vão contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. O workshop será dinamizado por uma Mediadora externa à escola. A data limite de entrega da inscrição é até dia 5 de fevereiro de 2014.

Ficha de Inscrição

Nome: _____

Nº de Aluno: _____

Idade: _____

Turma: _____

Assinatura Encarregado de educação: _____

Agrupamento de [redacted]

WORKSHOP

«SENSIBILIZAR PARA PREVENIR»

Sessões:
SEGUNDAS
TERÇAS
QUARTAS
SEXTAS
(à tarde)

Dinamizadora:
Dr.ª Ângela Lopes

© 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026, 2027, 2028, 2029, 2030, 2031, 2032, 2033, 2034, 2035, 2036, 2037, 2038, 2039, 2040, 2041, 2042, 2043, 2044, 2045, 2046, 2047, 2048, 2049, 2050, 2051, 2052, 2053, 2054, 2055, 2056, 2057, 2058, 2059, 2060, 2061, 2062, 2063, 2064, 2065, 2066, 2067, 2068, 2069, 2070, 2071, 2072, 2073, 2074, 2075, 2076, 2077, 2078, 2079, 2080, 2081, 2082, 2083, 2084, 2085, 2086, 2087, 2088, 2089, 2090, 2091, 2092, 2093, 2094, 2095, 2096, 2097, 2098, 2099, 2100

Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

WORKSHOP

«SENSIBILIZAR PARA PREVENIR»

Sessão 5ª à tarde Sala A10

1º Grupo (14:15h às 15:00h)

7ºB	[REDACTED]
-----	------------

Sessão 6ª à tarde Sala C2

1º Grupo (14:15h às 15:00h)		2º Grupo (15:00h às 15:45h)	
6ºB	[REDACTED]	6ºB	[REDACTED]
7ºD	[REDACTED]	6ºC	[REDACTED]
	[REDACTED]	6ºD	[REDACTED]
	[REDACTED]	7ºC	[REDACTED]
	[REDACTED]		[REDACTED]
	[REDACTED]		[REDACTED]
7ºC	[REDACTED]	7ºD	[REDACTED]
8ºD	[REDACTED]		[REDACTED]

© 2014 by [REDACTED]

Apêndice G – Certificado e marcador de livros para as crianças



CERTIFICADO

Certifica-se que _____, participou na formação «Parentalidade Positiva - Partilha de Experiências», promovido -----, nos dias 28 e 29 de maio, 3, 4 e 5, 11, 12 e 13, 18 e 19, 24 e 25 de junho de 2014.

_____, 25 de junho de 2014

Assinatura

[Nome]

MÊS DA PREVENÇÃO
DOS **MAUS-TRATOS NA INFÂNCIA** 2014

«A melhor forma de tratar o problema é impedir que aconteça»
Paulo Sérgio Pinto, perito das Nações Unidas

ABRIL

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO	DOMINGO
	1 Conte aos seus filhos um acontecimento bom do seu dia!	2 Ajude os seus filhos com os trabalhos de casa!	3 Construa um Puzzle com os seus filhos!	4 Dê um abraço aos seus filhos!	5 Vá ao Teatro da Cultura, com os seus filhos!	6 Dê um passeio com os seus filhos!
7 Leve os seus filhos às férias desportivas!	8 Ensine os seus filhos a cuidar da horta!	9 Converse com os seus filhos sobre assuntos familiares!	10 Dê um beijo de boa noite aos seus filhos!	11 Leia um livro com os seus filhos!	12 Assista a um filme infantil na Biblioteca Municipal com os seus filhos!	13 Brinque com os seus filhos ao ar livre!
14 Elogie o seu filho!	15 Atribua uma tarefa responsável ao seu filho!	16 Peça ajuda aos seus filhos para regar o jardim!	17 Peça aos seus filhos para prepararem a mesa para o jantar!	18 Assista à Via-Sacra com os seus filhos!	19 Visite os seus familiares mais próximos com os seus filhos!	20 Ofereça amêndoas aos seus filhos!
21 Diga aos seus filhos que são únicos!	22 Converse com os seus filhos sobre como correu o dia!	23 Tome o pequeno-almoço com os seus filhos!	24 Dê um passeio de bicicleta com os seus filhos!	25 Pergunte a opinião dos seus filhos sobre o valor da LIBERDADE!	26 Faça um bolo com os seus filhos!	27 Diga aos seus filhos que os AMA!
28 Relembre os seus filhos que o AMOR que sente por eles não depende dos seus resultados escolares!	29 Diga aos seus filhos que acredita e confia neles!	30 Surpreenda os seus filhos!	<i>Um desafio para cada dia....</i>			

Abril – mês da prevenção dos maus tratos nas crianças

Os direitos das crianças não param à porta de sua casa.

Eduque sem violência!

Anexo A - Questionário de avaliação da formação dos adultos

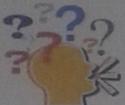
 **AVALIAÇÃO SEMANAL DA SESSÃO PELOS PAIS**

Nome: _____ **Data:** _____

Sessão N.º: _____

 Os **assuntos** discutidos nesta sessão ajudaram-me:
Muitíssimo 😊 Muito 😊 Pouco 😊 Nada 😊

 As **atividades práticas** realizadas para demonstrar o que devemos e não devemos fazer ajudaram-me:
Muitíssimo 😊 Muito 😊 Pouco 😊 Nada 😊

 As orientações e opiniões dos **dinamizadores** ajudaram-me:
Muitíssimo 😊 Muito 😊 Pouco 😊 Nada 😊

 A troca de ideias com os outros elementos do grupo ajudou-me:
Muitíssimo 😊 Muito 😊 Pouco 😊 Nada 😊

Outras observações ou comentários: