

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
EDUCAÇÃO, POLÍTICA E DEMOCRACIA: PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA JUVENIL

# **A participação e autonomia numa Casa de Acolhimento Residencial**

Adriana Filipa Oliveira da Cunha

**M**

**2025**



# **A participação e autonomia numa Casa de Acolhimento Residencial**

**Adriana Filipa Oliveira da Cunha**

**Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob a orientação da Doutora Teresa Dias.**

## **Resumo**

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, explora a realidade do acolhimento institucional dentro da Casa de Acolhimento Residencial “Âncora”, inserida na Associação para o Desenvolvimento de Rebordosa. O estágio permitiu uma imersão crítica num espaço que enfrenta desafios na promoção da autonomia e da participação das crianças e jovens acolhidos/as.

A experiência revelou que, embora existam esforços institucionais para garantir o bem-estar das crianças e jovens, persistem dinâmicas que limitam a sua participação ativa nas decisões do seu quotidiano. Assente num racional teórico de que a promoção da autonomia e da participação não se limita à execução de tarefas diárias, mas implica um processo contínuo de escuta, diálogo e valorização das vozes dos/as acolhidos/as, percebe-se que a cultura institucional, nesta conceção de garantir o bem-estar, tende a perpetuar a infantilização dos/as mesmos/as e dificultando a transição para a vida autónoma.

O estágio assentou numa abordagem participativa e reflexiva, centrada na interação direta com as crianças e jovens e na colaboração com a equipa técnica e educativa. A observação das dinâmicas institucionais, a escuta ativa e o envolvimento ativo nos processos de tomada de decisão permitiram uma compreensão aprofundada das práticas do acolhimento e das barreiras à autonomia e participação dos/as acolhidos. As intervenções desenvolvidas procuraram incentivar uma maior participação, bem como o desenvolvimento de práticas de autonomia, promovendo um ambiente mais inclusivo, emancipador e representativo.

Conclui-se que a experiência do acolhimento não deve ser encarada apenas como uma medida de proteção, mas também como um espaço que possibilite o desenvolvimento de competências para a vida, naquilo que seria um prolongamento do papel da família na educação e desenvolvimento destas crianças e jovens. A valorização da autonomia e da participação das crianças e jovens não deve ser vista como um desafio secundário, mas como um compromisso ético e social essencial na construção de um futuro mais digno e autodeterminado.

**Palavras-chave:** Acolhimento Institucional; Crianças e Jovens; Autonomia; Participação.

## **Abstract**

The present internship report, developed within the scope of the Master's in Educational Sciences, explores the reality of institutional care within the Residential Care Home “Âncora”, part of the Association for the Development of Rebordosa. The internship allowed for a critical immersion in a setting that faces challenges in promoting autonomy and participation among the children and young people in care.

The experience revealed that, although there are institutional efforts to ensure the well-being of the children and young people, dynamics persist that limit their active participation in decisions affecting their daily lives. Based on the theoretical understanding that promoting autonomy and participation goes beyond the performance of daily tasks and implies a continuous process of listening, dialogue, and valuing the voices of those in care, it becomes clear that the institutional culture, in its effort to guarantee well-being, tends to perpetuate infantilization and hinder the transition to independent living.

The internship followed a participatory and reflective approach, focused on direct interaction with the children and young people and collaboration with the technical and educational team. Observing institutional dynamics, engaging in active listening, and taking part in decision-making processes allowed for a deeper understanding of care practices and the barriers to autonomy and participation. The interventions developed aimed to foster greater participation, and the development of autonomous practices, promoting a more inclusive, empowering, and representative environment.

It is concluded that the care experience should not be seen merely as a protective measure, but also as a space that enables the development of life skills, in what would be an extension of the family's role in the education and development of these children and young people. Valuing their autonomy and participation should not be viewed as a secondary challenge, but rather as an essential ethical and social commitment to building a more dignified and self-determined future.

**Keywords:** Institutional Care; Children and Young People; Autonomy; Participation.

## Resumé

Le présent rapport de stage, réalisé dans le cadre du Master en Sciences de l'Éducation, explore la réalité de l'accueil institutionnel au sein de la Maison d'Accueil Résidentielle "Âncora", intégrée à l'Association pour le Développement de Rebordosa. Le stage a permis une immersion critique dans un espace confronté à des défis en matière de promotion de l'autonomie et de la participation des enfants et des jeunes accueillis.

L'expérience a révélé que, bien qu'il existe des efforts institutionnels pour garantir le bien-être des enfants et des jeunes, certaines dynamiques continuent de limiter leur participation active aux décisions de leur quotidien. Fondée sur une approche théorique selon laquelle la promotion de l'autonomie et de la participation ne se limite pas à l'exécution de tâches quotidiennes, mais implique un processus continu d'écoute, de dialogue et de valorisation des voix des personnes accueillies, l'analyse met en évidence une culture institutionnelle qui, tout en visant le bien-être, tend à perpétuer l'infantilisation et à compliquer la transition vers une vie autonome.

Le stage s'est appuyé sur une démarche participative et réflexive, centrée sur l'interaction directe avec les enfants et les jeunes ainsi que sur la collaboration avec l'équipe technique et éducative. L'observation des dynamiques institutionnelles, l'écoute active et l'implication dans les processus de prise de décision ont permis une compréhension approfondie des pratiques d'accueil et des obstacles à l'autonomie et à la participation. Les interventions développées ont visé à encourager une plus grande participation ainsi que le développement de pratiques autonomes, favorisant un environnement plus inclusif, émancipateur et représentatif.

Il en ressort que l'expérience de l'accueil ne doit pas être envisagée uniquement comme une mesure de protection, mais également comme un espace permettant le développement de compétences de vie, dans ce qui serait un prolongement du rôle de la famille dans l'éducation et le développement de ces enfants et jeunes. La valorisation de l'autonomie et de la participation des enfants et des jeunes ne doit pas être considérée comme un enjeu secondaire, mais comme un engagement éthique et social fondamental dans la construction d'un avenir plus digne et autodéterminé.

**Mots-clés:** Accueil Institutionnel; Enfants et Jeunes; Autonomie; Participation.

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, aos meus pais, por serem luz quando estava perdida no escuro. Obrigada por serem o pontapé de saída para todos os meus sonhos. Sou grata por poder ser vossa filha.

À minha orientadora, Doutora Teresa Dias, por ser um ensinamento e um suporte nesta trajetória, não consigo colocar numa só página tudo o que aprendi com a sua orientação.

À Casa de Acolhimento Âncora, por ser a minha casa temporariamente e trazer consigo tantas pessoas e recordações boas. Em especial, à minha supervisora local, por estar sempre disposta a guiar-me no desconhecido.

Obrigada, também ao Rafael, à Inês, à Carmo e à Rita por aguentarem longas conversas sobre os mesmos assuntos. Vocês são o verdadeiro significado de paciência e amizade.

À minha Luna, companheira de quatro patas, obrigada pela companhia silenciosa (nem sempre), mas constante. Este trabalho foi feito por mim, mas já o sabes de cor de tantas vezes que o ouviste.

Por fim, às minhas meninas e meninos, pelos abraços, birras e brincadeiras, onde a despedida ainda dói. Desde os/as mais pequenos/as aos mais crescidos/as, foi um prazer ser a vossa “Doutora Adriana”.

Levo-os a todos/as comigo.

*"Somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos. Sem memória não existimos, sem responsabilidade talvez não mereçamos existir."*

*José Saramago*

## **Lista de Abreviaturas**

ADR – Associação para o Desenvolvimento de Rebordosa

CA – Casa de Acolhimento

CAR – Casa de Acolhimento Residencial

CASA – Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens

CE – Ciências da Educação

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

EMAT – Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais

FAT – Famílias de Acolhimento Temporário

GDF – Grupo de Discussão Focal

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LPCJP – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

MCED – Mestrado em Ciências da Educação

NT – Notas de Terreno

PA – Plano de Atividades

SPCE – Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação



## Índice

|                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Resumo .....                                                                                         | 2  |
| Abstract.....                                                                                        | 3  |
| Resumé .....                                                                                         | 4  |
| Agradecimentos .....                                                                                 | 5  |
| Lista de Abreviaturas .....                                                                          | 7  |
| Introdução.....                                                                                      | 11 |
| Caracterização do contexto.....                                                                      | 14 |
| Associação para o Desenvolvimento de Rebordosa.....                                                  | 14 |
| Casa de Acolhimento Residencial “Âncora” .....                                                       | 15 |
| Equipa técnica e educativa.....                                                                      | 16 |
| Espaço físico da Casa de Acolhimento Residencial .....                                               | 18 |
| Caracterização das crianças e jovens .....                                                           | 21 |
| Enquadramento teórico e conceptual.....                                                              | 27 |
| Conceito de criança e família: visão holística .....                                                 | 27 |
| Medidas de promoção e proteção .....                                                                 | 29 |
| Acolhimento institucional em Portugal .....                                                          | 32 |
| Dados de acolhimento em Portugal .....                                                               | 35 |
| Promoção da autonomia e participação das crianças e jovens numa Casa de Acolhimento Residencial..... | 37 |
| Fundamentação metodológica .....                                                                     | 42 |
| Análise de documentação .....                                                                        | 43 |
| Observação participante.....                                                                         | 44 |
| Grupo de discussão focal .....                                                                       | 48 |
| Atividades .....                                                                                     | 56 |
| Atividades desenvolvidas com a equipa técnica .....                                                  | 56 |
| Atividades promovidas pela CAR .....                                                                 | 64 |
| Atividades implementadas por mim .....                                                               | 68 |
| Atividades com foco na participação .....                                                            | 69 |

|                                                      |     |
|------------------------------------------------------|-----|
| Atividades com foco na autonomia.....                | 74  |
| Projeto de parentalidade positiva.....               | 79  |
| Reflexão Integrativa dos Resultados do Estágio ..... | 83  |
| Reflexões Finais .....                               | 88  |
| Referências Bibliográficas.....                      | 90  |
| Apêndices .....                                      | 98  |
| Anexos.....                                          | 130 |

## **Índice de figuras**

**Figura 1:** Vista exterior da ADR

**Figura 2:** Espaço destinado à Casa de Acolhimento Residencial “Âncora”

**Figura 3:** Sala de convívio

**Figura 4:** Sala de visitas

**Figura 5:** Quartos das crianças e jovens

**Figura 6:** Unidades especializadas dentro das Casas de Acolhimento

**Figura 7:** Processos de Promoção e Proteção sinalizados pela CPCJ em 2023

**Figura 8:** Cartolina do Grupo de Discussão Focal sobre a participação

**Figura 9:** Cartolina do Grupo de Discussão Focal sobre a autonomia

**Figura 10:** Cartolina do Grupo de Discussão Focal – possíveis atividades

**Figura 11:** Atividades de apoio ao estudo

**Figura 12:** Trabalho para a escola sobre a cidade de Rebordosa

**Figura 13:** Construção de um animal com materiais recicláveis

**Figura 14:** Trabalho para a escola de uma casa assombrada

**Figura 15:** Preenchimento dos relatórios para o Relatório Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens (CASA)

**Figura 16:** Elementos decorativos Halloween

**Figura 17:** Decoração Halloween

**Figura 18:** Decoração Natal

**Figura 19:** Decoração para a ceia de Natal

**Figura 20:** Atividades com foco na participação com os/as mais novos/as

**Figura 21:** Atividades com foco na participação com os/as mais velhos/as

**Figura 22:** Atividades com foco na autonomia com os/as mais novos/as

**Figura 23:** Atividades com foco na autonomia com os/as mais velhos/as

## **Índice de tabelas**

**Tabela 1:** Caracterização das crianças e jovens

**Tabela 2:** Quatro áreas da divisão do conceito de participação

**Tabela 3:** Objetivos e perguntas orientadoras do Grupo de Discussão Focal

## Introdução

O presente relatório de estágio tem como foco o acolhimento institucional de crianças e jovens, em específico na temática da participação e autonomia nas Casas de Acolhimento. O mesmo foi realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação (MCED), integrado no domínio Educação, Política e Democracia: Participação e Cidadania Juvenil, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

O estágio decorreu na Associação para o Desenvolvimento de Rebordosa<sup>1</sup>, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), numa das suas respostas sociais, a Casa de Acolhimento Residencial (CAR) “Âncora”, com uma duração de 6 meses, entre setembro de 2024 e fevereiro de 2025, num total de 356 horas.

O tema decorre da necessidade de olharmos para as crianças e adolescentes institucionalizados/as como um grupo significativo na realidade portuguesa. De facto, torna-se evidente que na atualidade, mesmo com os visíveis avanços sociais e educativos, não podemos ignorar que as crianças e jovens continuam a ser frequentemente institucionalizados/as em Casas de Acolhimento, sendo que esta medida de promoção e proteção é ao nível nacional a segunda com números mais elevados (Relatório Casas, 2023). Esta realidade, embora nem sempre receba a devida atenção na área das Ciências da Educação, representa uma lacuna na sociedade e na educação (formal e não formal), que deve ser enfrentada de forma consciente, crítica e proativa.

Motivada por uma reflexão pessoal e profissional, a escolha deste estágio decorreu da necessidade de uma análise crítica das práticas atuais nas CAR. A partir da literatura, emerge, assim, a temática da participação e autonomia, com ênfase na garantia dos direitos das crianças e jovens de expressar as suas opiniões, ideias, interesses e participar nas decisões que afetam o seu dia a dia. As crianças são fortemente vistas como recetoras passivas de cuidados e aprendizagens (Trindade & Cosme, 2010), porém possuem direitos que precisam ser promovidos e respeitados.

O reconhecimento da sua autonomia e participação são cruciais para o desenvolvimento das crianças e jovens, na medida que promove competências como a responsabilidade, a autoestima, o sentido de pertença (Menezes, 2007) e a capacidade de tomada de decisão. Este tema é igualmente relevante uma vez que, segundo a Portaria n.º 450/2023, de 22 de dezembro, a autonomia deve ser promovida e trabalhada nas Casas de

---

<sup>1</sup> A presente instituição autorizou expressamente a utilização do seu nome neste relatório, não sendo necessário proceder ao anonimato.

Acolhimento (CA), junto dos/as jovens com projeto de autonomização de vida, preparando-os/as para uma transição mais segura e responsável. Por outro lado, a legislação prevê que crianças menores de três anos sejam prioritariamente integradas em Famílias de Acolhimento Temporário (FAT), com o objetivo de uma posterior reintegração nas suas famílias de origem ou encaminhamento para a medida de adoção. Neste sentido, espera-se que o acolhimento institucional passe a concentrar-se maioritariamente em crianças e jovens a partir dos 12 anos. Assim, reforça-se a necessidade de desenvolver competências de autonomia, na medida que estas são fundamentais para enfrentar os desafios desta etapa de vida e as exigências futuras, seja em contexto familiar ou num ambiente de independência.

Trabalhar este tema permite repensar o papel das instituições e dos/as profissionais na promoção de um ambiente que valorize a voz das crianças/adolescentes, contribuindo para a construção de um sistema de acolhimento mais justo, participativo e emancipador. Isto inclui o direito de expressar as suas opiniões, ideias e interesses, bem como participar nas decisões que afetam o seu quotidiano (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989, art. 12)

O presente relatório está estruturado em 6 capítulos, organizados de forma a garantir uma análise integrada e fundamentada do estágio curricular e das aprendizagens adquiridas. No primeiro capítulo, apresento uma caracterização detalhada da instituição, começando por uma visão abrangente do seu funcionamento e especificidades. Este capítulo também inclui uma análise do perfil da equipa técnica e educativa da instituição, além de descrever as condições físicas e a organização do espaço, fundamentais para o acolhimento das crianças e jovens. São ainda apresentadas as crianças e os/as adolescentes que integram, no momento do estágio, este contexto de acolhimento.

No segundo capítulo, centro-me no enquadramento teórico e conceptual, que visa fornecer a base teórica necessária para compreender as práticas e abordagens adotadas no contexto do estágio. Este capítulo está subdividido em quatro tópicos centrais: conceito de criança e infância, que explora as diferentes conceções sobre a infância e a evolução do entendimento do conceito de criança ao longo do tempo; medidas de promoção e proteção, que aborda as políticas e intervenções sociais direcionadas à proteção dos direitos das crianças e jovens; acolhimento institucional em Portugal, que analisa o papel das instituições de acolhimento na vida das crianças em situação de risco; e, por fim, a promoção da autonomia e participação, que discute a importância de fomentar a autonomia das crianças e a sua participação ativa nas decisões que impactam as suas vidas. Este capítulo serve como base para compreender as dinâmicas subjacentes ao contexto institucional e foco de intervenção.

O terceiro capítulo dedica-se à fundamentação metodológica que descreve as metodologias adotadas para a concretização do meu estágio, e os procedimentos utilizados ao longo do processo de intervenção. Desde o início, a estruturação da abordagem foi pautada por rigor, alinhando as ações aos objetivos estabelecidos e aos valores da instituição. Este capítulo descreve, portanto, os métodos de análise de documentação, observação participante e grupos de discussão focal, que foram essenciais para o desenvolvimento da intervenção e para o entendimento das realidades vivenciadas pelas crianças e jovens acolhidos/as.

No quarto capítulo, é dedicado à descrição e análise das atividades que integrei e desenvolvi ao longo do estágio, proporcionando uma visão aprofundada do trabalho realizado durante este período. As atividades serão organizadas de forma a facilitar a compreensão da intervenção realizada. Inicialmente, será abordado o trabalho em colaboração com a equipa técnica do contexto. Em seguida, serão descritas as atividades promovidas pela Casa de Acolhimento Residencial (CAR), alinhadas com o Plano Anual de Atividades da instituição. Também será destacada uma seção referente às atividades implementadas por mim, com ênfase em dois eixos principais: a participação e a autonomia das crianças e adolescentes. Para concluir, será apresentado o projeto de parentalidade positiva, desenvolvido em parceria com outras estagiárias, que segue em andamento, mesmo após a minha saída do contexto institucional e no qual participo.

Por fim, o capítulo cinco e seis focam-se na reflexão integrativa dos resultados obtidos ao longo do estágio e das intervenções realizadas, recorrendo para isso a uma triangulação do material recolhido a partir das observações (notas de terreno) e do grupo focal e dos conceitos teóricos que abordo no relatório. Nestes capítulos, reflito também sobre o papel do/a profissional em Ciências da Educação enquanto agente de mudança no contexto institucional, destacando as contribuições significativas para a melhoria do ambiente e das práticas numa Casa de Acolhimento Residencial, deixando alguns contributos que decorrem de uma reflexão do que seria possível fazer enquanto profissional em CE neste contexto, respeitando as características do mesmo. A reflexão final apresentada evidencia os principais avanços e aprendizagens adquiridas durante o estágio, tanto no meu desenvolvimento profissional quanto pessoal. Além disso, são discutidos os aspetos que definem o perfil do/a técnico/a em Ciências da Educação, ressaltando as competências essenciais para atuar de forma eficaz e transformadora no contexto institucional.

## Caracterização do contexto

### Associação para o Desenvolvimento de Rebordosa

A Associação para o Desenvolvimento de Rebordosa (ADR) apresenta-se como uma instituição com um impacto crucial na comunidade da cidade de Rebordosa, localizada no concelho de Paredes, no distrito do Porto. Foi fundada a 11 de agosto de 1988, por um grupo da terra liderado pelo presidente da junta de freguesia da época, com o propósito de transformar o panorama e impulsionar o seu desenvolvimento local, em diversas vertentes, tendo por base as necessidades e características da sua população.

Corresponde a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que tem como principal objetivo a promoção social e o desenvolvimento da comunidade de Rebordosa. Procura promover melhores condições de vida e de igualdade de oportunidades através da formação profissional, desportiva, cultural e humanitária, prestando serviços de qualidade do ponto de vista social, humano e técnico (Associação para o Desenvolvimento de Rebordosa, s/d)

À semelhança de outras IPSS, os objetivos vão de encontro ao “apoio social à família, crianças e jovens, idosos e integração social e comunitária, mediante a concessão de bens e a prestação de serviços” (Mota, 2019, p. 6). As IPSS visam integrar e melhorar as condições de toda a população, sobretudo dos/as mais desfavorecidos/as, criando em conjunto com a comunidade “atividades que visam dar resposta às carências existentes na sua área de intervenção” (Mota, 2019, p. 7), com apoio financeiro do Estado.



**Figura 1:** Vista exterior da ADR

Ao longo dos anos, a ADR expandiu as suas atividades e projetos, começando com “um Centro de Apoio à Juventude, um ATL para crianças e um Centro de Dia para Idosos” (Associação para o Desenvolvimento de Rebordosa, s/d), em resposta às demandas

identificadas, refletindo um compromisso contínuo com o bem-estar e progresso da comunidade. Atualmente, com o aumento da população e da procura, a instituição sofreu uma melhoria na sua organização interna e na qualidade dos serviços oferecidos. Conta por esse motivo, com mais estruturas físicas, para além, do edifício sede, uma

“creche para 33 crianças dos 0 aos 3 anos de idade, um centro de acolhimento para crianças em risco, um pavilhão gimnodesportivo, uma empresa de inserção de catering, denominada “Sabores Do Cabo”, para formação e qualificação profissional, uma equipa de acompanhamento de RSI, um gabinete de inserção profissional (GIP) para prestar apoio a jovens e adultos desempregados, uma cantina social que disponibiliza 47 refeições diárias a pessoas em situação de vulnerabilidade, assim como distribui géneros alimentares às famílias mais desfavorecidas” (Associação para o Desenvolvimento de Rebordosa, s/d).

A associação tem como missão “a promoção social, o desenvolvimento da comunidade de Rebordosa em que está inserida, promovendo melhores condições de vida e a igualdade de oportunidades da população (...)” (Associação para o Desenvolvimento de Rebordosa, 2018, p. 3). Para isto, a instituição trabalha de forma colaborativa com uma rede diversa de parcerias, desde a junta de freguesia da localidade, ao agrupamento de escolas, centro de saúde e ao Instituto de Segurança Social, com o objetivo de promover uma comunidade mais saudável, justa e solidária, permitindo que todos/as tenham acesso às mesmas oportunidades.

A ADR tem como valores: “qualidade, igualdade de oportunidades, inovação, eficácia, eficiência, empoderamento/capacitação, responsabilidade, cidadania, solidariedade, multiculturalidade e progresso” (Manual de acolhimento dos funcionários, 2016, p. 7). Valores estes que orientam todas as suas ações e acabam por refletir o seu compromisso com o bem-estar e o desenvolvimento da comunidade de Rebordosa.

### **Casa de Acolhimento Residencial “Âncora”**

A Casa de Acolhimento Residencial “Âncora” é uma das respostas sociais da Associação para o Desenvolvimento de Rebordosa. Desempenha um papel crucial na promoção e na proteção dos direitos das crianças e jovens da região do distrito do Porto, com o objetivo de proporcionar um ambiente e



“condições de vida tão próximas quanto possível, às da estrutura familiar, através de um acompanhamento personalizado à criança, promover a integração das crianças na comunidade tendo em conta a sua idade e motivações, assegurar o bem-estar físico e psicológico das crianças, a educação e a saúde, bem como a sua inserção social” (Associação para o Desenvolvimento de Rebordosa, s/d).



**Figura 2:** Espaço destinado à Casa de Acolhimento Residencial “Âncora”

O acolhimento nesta instituição ocorre por meio de duas vias – Tribunais/Equipa Multidisciplinar de Apoio ao Tribunal (EMAT) e Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) – garantindo assim que o processo seja conduzido de forma legal e estruturada, assegurando a medida de promoção dos direitos e proteção das crianças e jovens em perigo, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 164/2019, de 25 de outubro.

### **Equipa técnica e educativa**

No que diz respeito à equipa técnica e à equipa educativa da CAR, é importante entender as suas diferenças e responsabilidades (Manual de Acolhimento dos Funcionários, 2016). A equipa técnica é composta por profissionais especializados/as em áreas como serviço social, psicologia e educação, com foco em aspetos administrativos, jurídicos e de acompanhamento de processos externos, como a relação com tribunais e entidades parceiras. Por outro lado, a equipa educativa é composta por profissionais cuja função é principalmente ligada ao acompanhamento diário das crianças e jovens dentro da instituição.

Inicialmente, a equipa técnica da CAR era composta por uma educadora social, uma assistente social, uma educadora de infância e uma psicóloga. Contudo, a mesma sofreu alterações no início do ano letivo 2024/2025, com a saída da educadora de infância. Esta

mudança provocou uma reestruturação das tarefas e responsabilidades técnicas, como visível na nota de terreno,

“onde a técnica C e a educadora de infância ficavam responsáveis pelas responsabilidades referentes à escola, como reuniões escolares, conversas com os/as diretores/as de turma e os materiais. Já a técnica L e a técnica L ficavam com as responsabilidades a nível jurídico e com o tribunal, como reuniões, debates e o trabalho colaborativo com a EMAT de Paredes. Com a saída de uma profissional da equipa, isso implicou uma redistribuição das tarefas” (NT6)

Na nova reestruturação da equipa, cada técnica ficou responsável pela gestão de um número específico de crianças, com especial atenção à sua gestão escolar, mas também integrando outros aspetos importantes, como a comunicação com a família, o tribunal e outras entidades. Esta abordagem visa não apenas evitar a sobrecarga de tarefas para um/a único/a profissional, mas também melhorar a comunicação e acompanhamento de cada criança e jovem. A gestão de caso permite ainda uma maior responsabilização por parte da equipa técnica e uma capacidade de acompanhar cada criança e/ou adolescente no seu desenvolvimento global. Esta metodologia de gestão de caso contribui para uma intervenção mais estruturada, centrada na pessoa, que visa articular diversos meios de apoio numa lógica integrada e contínua (Payne, 2020). Em contextos de acolhimento institucional, esta abordagem contribui para a personalização dos apoios, facilitando o planeamento de projetos de vida mais individualizados e a coordenação entre as diferentes entidades (Delgado, 2010).

Esta equipa desempenha um papel fundamental para o bom funcionamento da instituição, garantindo a prestação de um serviço de qualidade e promovendo um ambiente seguro para as crianças e adolescentes. Um dos objetivos centrais é a integração das crianças na comunidade envolvente, tendo em conta as suas idades e necessidades. Este processo é realizado de forma estruturada, por meio de atividades de cariz educativo, reuniões de acompanhamento e participação em atividades extracurriculares, à semelhança das outras crianças e eventos comunitários, o que permite às crianças desenvolverem um sentido de pertença (Menezes, 2007) e verem o seu quotidiano decorrer de uma forma mais naturalizada e aproximada possível das crianças dos contextos com quem comunicam e estabelecem relações e partilham experiências (Guedes & Scarcelli, 2014). A equipa técnica interage diretamente com crianças e jovens em diversos momentos, como no acompanhamento escolar, em atividades em grupo e em sessões individuais focadas no seu bem-estar e desenvolvimento. Estas interações acontecem tanto dentro como fora da CA, como é possível verificar

“durante a festa de outono da escola, acompanhei a técnica L, de modo a garantir que as crianças da CAR se sentissem apoiadas e integradas, participando no evento, o que contribuiu para fortalecer um vínculo com a comunidade escolar e local” (NT17)

Além da equipa técnica, a Casa de Acolhimento Residencial “Âncora” conta também com uma ampla equipa educativa, composta pelas funcionárias responsáveis pela rotina, higiene, alimentação e transporte das crianças e jovens, funções que, por vezes, são apoiadas pela própria equipa técnica. Estas profissionais estabelecem uma relação de proximidade com os/as acolhidos/as, sendo frequentemente vistas como figuras familiares, muitas vezes chamadas carinhosamente de “tias”.

Embora designadas como equipa educativa, muitas destas profissionais não possuem formação específica na área da educação ou intervenção social, o que levanta questões sobre a necessidade de formação contínua e apoio técnico. A presença constante no quotidiano das crianças coloca estas cuidadoras numa posição central na construção de vínculos afetivos e na gestão dos cuidados diários, um fator fundamental para o desenvolvimento emocional e a resiliência dos/as acolhidos/as (Gilligan, 2009). Assim, é importante reconhecer o seu papel e valorizar a sua voz junto da equipa técnica, garantindo-lhes suporte adequado para gerir os desafios emocionais inerentes ao desligamento, que faz parte do processo de acolhimento (Delgado, 2010).

## **Espaço físico da Casa de Acolhimento Residencial**

Relativamente ao espaço físico da CAR “Âncora”, este está organizado de forma a responder às diversas necessidades e características das crianças e jovens ali acolhidos/as, proporcionando um ambiente que combina a funcionalidade com o conforto. No primeiro piso, encontram-se áreas destinadas tanto ao apoio técnico como ao convívio e desenvolvimento educativo das crianças e jovens, como por exemplo a:

“[...] sala da equipa técnica, espaço destinado a tratar questões administrativas e burocráticas. Sala de apoio ao estudo (“Porto de Abrigo”), onde estão guardados materiais como tintas, cadernos, canetas e jogos didáticos. É onde as crianças realizam os trabalhos de casa, acompanhadas por uma técnica. Sala de visitas, utilizada para receber pais e familiares das crianças. [...] Sala de estar, equipada com televisão, mesas, vários jogos e um grande sofá. Cantina, partilhada com a creche, mas sempre em horários diferentes, onde são servidas as refeições (almoço, lanche e jantar)” (NT2).



**Figura 3:** Sala de convívio



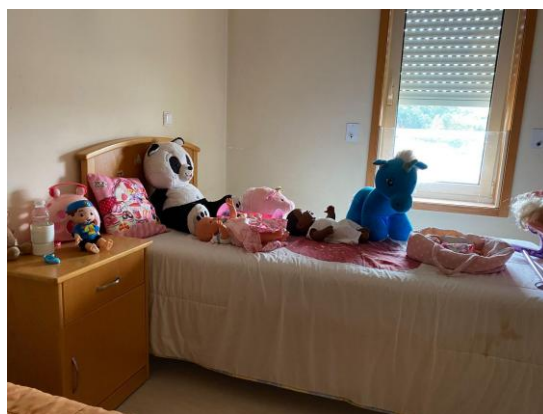
**Figura 4:** Sala de visitas

No segundo piso encontram-se os quartos e as casas de banho, onde os espaços refletem a presença das crianças e adolescentes na CAR, marcada pela organização pessoal e pelos objetos que cada um/a traz consigo. A decoração dos quartos varia conforme as experiências e preferências de cada menino/a, simbolizando um vínculo emocional que desenvolvem com o local, como pelos

“[...] seus bens pessoais, como cachecóis do FC Porto e a trotinete do N, que ele recebeu no Natal e que usa para ir às vezes para o curso. As mesas de cabeceira têm produtos de higiene pessoal para cada um, e as camas estavam arrumadas com roupa limpa e passada, que as funcionárias tinham acabado de distribuir pelos quartos” (NT9)

A diversidade dos quartos é evidente nas descrições das notas de terreno: alguns são partilhados por irmãos/irmãs ou colegas, estando decorados com objetos pessoais como brinquedos, fotografias, e lembranças afetivas. Por exemplo, “uma decoração acolhedora,

com peluches, fotos e medalhas espalhadas pelas paredes. As fotografias incluem momentos com amigos, em jogos de futebol, e recordações pessoais, como do avô falecido, mas também fotografias com a namorada e presentes da mesma como postais e desenhos manuais” (NT9). Outros quartos refletem diferentes níveis de ocupação e arrumação, com referências a nomes desatualizados nas portas e variações na quantidade de objetos pessoais, indicando a complexidade das vivências de cada criança e jovem, uma vez que em muitos casos espera-se a reunificação familiar e, por isso, entradas e saídas são frequentes.



**Figura 5:** Quartos das crianças e jovens

Embora a CAR seja formalmente classificada como uma resposta de acolhimento temporário, foi esclarecido durante uma reunião que “não há um limite temporal para a permanência das crianças, havendo, por isso, algumas que estão acolhidas há mais de três anos”. (NT1)

De modo a concluir, a Casa de Acolhimento Residencial “Âncora” trata-se de uma oferta social que trabalha incansavelmente e com as condições que lhe são possíveis para proteger e promover o bem-estar das crianças em situação de risco desta região e de outras regiões, ao oferecer cuidados, apoio e oportunidades para um futuro que até então é visto

como incerto (Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, 2024).

### **Caracterização das crianças e jovens**

No decorrer do estágio na CAR, tornou-se essencial realizar uma caracterização das crianças e jovens acolhidos/as, com o objetivo de compreender melhor as suas trajetórias de vida, características e necessidades. Este processo permitiu não apenas um olhar mais atento sobre as suas histórias individuais, mas também uma análise aprofundada das condições que influenciam o seu desenvolvimento e bem-estar, tendo em vista um planeamento de futuras atividades e intervenções.

Inicialmente, a resposta social tinha capacidade para acolher até 20 crianças e jovens de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 0 aos 16 anos de idade, em situações de perigo, de modo que seja possível a CA garantir um lugar seguro e acolhedor para este público-alvo. No entanto, segundo o Mapa Social, a Casa em 2024, apresenta a possibilidade de acolher mais 4 crianças, passando a ter capacidade para 24 (Mapa Social, 2024).

À data da minha entrada no terreno, a CAR apresentava “19 vagas preenchidas. Tendo em atenção que 3 crianças estão em processo de reunificação familiar, aguardando a decisão do tribunal, o que determinará se permanecem na casa ou se reúnem com os/as progenitores/as. Além disso, uma das vagas é ocupada por uma jovem de 22 anos com paralisia cerebral [...] que se encontra sob os cuidados da instituição.” (NT1)

Posteriormente, ao longo da minha estadia, algumas mudanças foram decorrendo, realçando uma flutuação em relação à instituição e às dinâmicas institucionais. Entre saídas e entradas das crianças e jovens, a CAR passou a contar com 18 crianças e jovens acolhidos/as. Sendo que a maioria chega ao acolhimento devido a situações de negligência e falta de condições habitacionais, conforme é possível observar através da Tabela 1. Muitas destas crianças e adolescentes trazem consigo vivências marcadas por desafios emocionais e sociais, que refletem diretamente na sua adaptação ao ambiente institucional e nas suas relações interpessoais.

**Tabela 1:**  
*Caracterização das crianças e jovens*

| Nome | Idade (anos) | Motivo de acolhimento                                                                    | Histórico Familiar                                                                               | Estado Atual do Processo                                       | Observações a nível da saúde e educação                                                   |
|------|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| T    | 0            | Falta de condições habitacionais e higiénicas, incapacidade intelectual dos progenitores | Veio direto do hospital                                                                          | Em acolhimento institucional, com visita dos progenitores      | Diagnóstico de hemofilia. Ainda não frequenta a escola                                    |
| T    | 1            | Falta de condições habitacionais e negligência                                           | Mãe vítima de violência doméstica, viveu em sobrelotação com a avó                               | Em acolhimento institucional sem vista a reunificação familiar | Apresenta trissomia 21, com alguns comprometimentos de saúde ainda a serem diagnosticados |
| A    | 1            | Falta de condições habitacionais, problemas de saúde mental dos progenitores             | Veio direto do hospital, pouco/nenhum contacto com os progenitores e algum com outros familiares | Processo de adoção em curso (espera de debate)                 | Sem informação específica de saúde ou frequência escolar                                  |
| D    | 2            | Falta de condições habitacionais, negligência                                            | Veio direto do hospital                                                                          | Em acolhimento institucional com vista a possível adoção       | Atraso no desenvolvimento (fala)                                                          |
| L    | 2            | Falta de condições habitacionais e negligência                                           | Mãe vítima de violência doméstica.                                                               | Em acolhimento institucional sem vista a reunificação familiar | Comprometimentos de saúde física e mental (ainda a ser analisado)                         |
| L    | 3            | Violência doméstica, tráfico de estupefacientes e negligência                            | Os pais já foram detidos. Exposição a violência e negligência desde bebé.                        | Reunificação familiar                                          | Sem informação sobre a saúde. Frequenta o pré-escolar                                     |
| S    | 4            | Exposição a                                                                              | Pais emigraram                                                                                   | Processo de                                                    | Pequeno atraso                                                                            |

|   |   |                                                                                                    |                                                                                                                           |                                                                                                     |                                                                                                                                |
|---|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |   | comportament<br>os desviantes,<br>risco de<br>negligência                                          | para a<br>Alemanha e são<br>consumidores<br>de drogas.<br>Pouco contacto<br>com os<br>progenitores.                       | adoção em<br>curso                                                                                  | linguístico (a fazer<br>terapia).<br>Frequenta o pré-<br>escolar                                                               |
| V | 5 | Exposição a<br>comportament<br>os desviantes,<br>risco de<br>negligência                           | Pais emigraram,<br>sem condições<br>para cuidar.<br>Quase nenhum<br>contacto com os<br>progenitores.                      | Processo de<br>adoção em<br>curso                                                                   | Sem<br>comprometimento<br>s a nível da saúde<br>e educação.<br>Frequenta o pré-<br>escolar                                     |
| D | 7 | Toxicodepend<br>ência dos pais,<br>negligência e<br>falta de<br>acompanhame<br>nto                 | Mãe internada<br>após o parto.<br>Nasceu com<br>cocaína e<br>metadona no<br>organismo. Os<br>pais foram<br>detidos.       | Em processo<br>de adoção                                                                            | Atraso no<br>desenvolvimento<br>(idade mental de<br>38 meses).<br>Dificuldades de<br>aprendizagem. A<br>frequentar o 1º<br>ano |
| W | 7 | Violência<br>doméstica<br>entre os<br>progenitores;<br>incapacidade<br>parental                    | Família imigrou<br>para Portugal;<br>criança retirada<br>para permitir<br>reorganização<br>familiar                       | Acolhimento<br>com perspectiva<br>de reunificação<br>familiar                                       | Diagnóstico de<br>autismo<br>moderado.<br>Frequenta uma<br>escola com<br>unidade<br>especializada para<br>autismo              |
| L | 9 | Violência<br>doméstica,<br>maus-tratos,<br>problemas de<br>saúde mental<br>e<br>comportament<br>al | Pais alcoólicos,<br>pai agressivo,<br>mãe com<br>histórico de<br>instabilidade.<br>Repetidas<br>institucionalizaçõ<br>es. | Processo de<br>reunificação<br>familiar, visitas<br>a casa aos fins<br>de semana                    | Problemas a nível<br>de saúde mental<br>(não<br>diagnosticado) e<br>comportamental.<br>Frequenta o 3º<br>ano                   |
| R | 9 | Violência<br>doméstica,<br>falta de<br>condições<br>habitaçãois e<br>negligência                   | Mãe vítima de<br>violência.<br>Família sem<br>espaço<br>adequado para<br>habitação.                                       | Processo de<br>acolhimento<br>institucional em<br>curso, com<br>vista a<br>reunificação<br>familiar | Problemas de<br>visão. Apresenta<br>dificuldades de<br>aprendizagem.<br>Frequenta o 3º<br>ano                                  |
| N | 9 | Reatividade da<br>mãe,<br>comportament<br>o agressivo                                              | Primeira retirada<br>devido à<br>instabilidade da<br>mãe.                                                                 | Processo de<br>acolhimento<br>institucional em<br>curso.                                            | Défice de atenção.<br>Frequenta o 3º<br>ano                                                                                    |



|   |    |                                                                                      |                                                                                                                                   |                                                 |                                                                                                                                                      |
|---|----|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |    | (não contra os filhos), envolvimento da mãe num caso de roubo                        | Progenitora com um processo judicial em curso.                                                                                    |                                                 |                                                                                                                                                      |
| R | 10 | Violência doméstica, tráfico de estupefacientes e negligência                        | Os pais já foram detidos. Sofreu maus-tratos e negligência alimentar.                                                             | Reunificação familiar                           | Sem referência a problemas de saúde. Atraso cognitivo significativo. Frequenta o 5º ano                                                              |
| E | 12 | Reatividade da mãe, instabilidade familiar, caso judicial da mãe em curso            | Sem histórico de maus-tratos diretos.                                                                                             | Processo de acolhimento institucional em curso. | Problemas relacionados com diabetes e obesidade. Necessidades educativas. Frequenta o 5º ano                                                         |
| G | 12 | Violência doméstica, falta de condições habitacionais                                | Mãe vítima de violência. Família sem espaço adequado para habitação.                                                              | Processo de reunificação familiar               | Sem problemas de saúde. Necessidades educativas especiais, com muitas dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura e escrita. Frequenta o 4º ano |
| N | 15 | Reatividade da mãe, exposição a um ambiente de instabilidade e possível risco social | Mãe com dificuldades emocionais e envolvimento num processo judicial. Sem negligência direta.                                     | Processo de acolhimento institucional em curso. | Sem registo de problemas de saúde. Frequenta o 9º ano                                                                                                |
| R | 15 | Violência doméstica, maus-tratos maternos, tráfico de estupefacientes, negligência   | Pais detidos por tráfico. Sofreu maus-tratos por parte da mãe. Relatou assédio sexual. Não visita os pais por desconforto e medo. | Medida de autonomização de vida                 | Sem registo de problemas de saúde. Frequenta o 9º ano com dificuldade de aprendizagem                                                                |
| G | 16 | Negligência                                                                          | Pais despejados                                                                                                                   | Medida de                                       | Limitações físicas                                                                                                                                   |

|   |    |                                                               |                                                                                           |                                    |                                                                              |
|---|----|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
|   |    | grave, violência entre os pais e falta de cuidados básicos    | devido a violência. Não foi alimentado corretamente em bebê. Vive com limitações físicas. | autonomização de vida              | (hipotonia axial e doença membrana hialina). Frequenta o ensino profissional |
| N | 16 | Violência doméstica, tráfico de estupefacientes e negligência | Teve anteriormente a viver com o pai, sem contacto com os progenitores                    | Medida de autonomização de vida    | Sem registo de problemas de saúde. Frequenta o ensino profissional           |
| L | 22 | Negligência grave                                             | Institucionalizada, posteriormente adotada e outra vez institucionalizada                 | Permanentemente institucionalizada | Paralisia cerebral. Sem registo de frequência escolar                        |

Relativamente ao percurso escolar, verifica-se uma distribuição por: “2 crianças no pré-escolar, 4 no 1º ciclo, 2 no 2º/3º ciclo e 2 no ensino secundário” (NT41). Embora a maioria frequente a escola regularmente, muitas apresentam necessidades educativas especiais resultantes de lacunas no percurso escolar anterior. O incentivo à educação e à participação em atividades extracurriculares tem sido uma prioridade na tentativa de proporcionar novas oportunidades de crescimento e autonomia. Atualmente, seis crianças e adolescentes estão envolvidos/as em atividades extracurriculares fora da CAR, alinhadas com os seus interesses e iniciativas individuais. “Quatro estão inseridos no Rebordosa Atlético Clube (RAC), uma jovem, joga profissionalmente na equipa feminina do [clube de futebol que frequenta], e outro pratica basquetebol adaptado, sendo um jovem com diversidade funcional e utilizador de cadeira de rodas.” (NT1)

A dinâmica social dentro da instituição reflete a diversidade de personalidades e experiências de vida dos/as acolhidos/as. Se, por um lado, existem crianças e jovens que se envolvem ativamente nas atividades coletivas, por outro, há quem demonstre resistência ou dificuldade na interação com os pares. Trabalhar estas relações é essencial para fortalecer o sentimento de pertença e a capacidade de cooperação, como por exemplo

“Enquanto estava a tentar envolver todos/as na atividade, observei pequenas distinções. O R e o G mostraram-se bastante participativos e sempre a comunicarem

uns com os outros, por outro lado, o S permaneceu distante, apenas a observar. Quando o convidei para se juntar a nós recusou” (NT7)

Assim, esta caracterização evidencia a complexidade e diversidade dos percursos de vida das crianças e jovens acolhidos/as. Cada um/a apresenta um percurso único, marcado por desafios, mas também por possibilidades de crescimento e superação. O papel da CAR, em conjunto com a equipa técnica e educativa, passa por assegurar que tenham o suporte necessário para construir um futuro mais seguro, estável e autónomo.

## **Enquadramento teórico e conceptual**

### **Conceito de criança e família: visão holística**

Antes de abordar a temática do acolhimento residencial, é essencial compreender a importância da criança e da família enquanto pilares fundamentais, na medida que o acolhimento surge, muitas vezes, como uma resposta a situações de vulnerabilidade que afetam a estrutura familiar, comprometendo o bem-estar da criança. Assim, torna-se indispensável refletir sobre estes conceitos para contextualizar a necessidade e o impacto das medidas de promoção e proteção.

Num mundo em constante evolução, onde a sociedade se redefine conforme o espaço e o tempo, mudando consoante os seus indivíduos, é imprescindível compreender que a conceção de criança é intrinsecamente influenciada pelo contexto histórico, político e cultural no qual está inserida (Sarmiento, 2004).

O conceito de criança é multifacetado, pois atravessa diferentes perspetivas, ideologias e práticas que moldam a sua definição na atualidade. Desde a sua construção social até à relação com os direitos humanos, a criança assume-se como um ser devir, ou seja, um ser em constante processo de desenvolvimento e evolução (Chombard de Lauwe, 1991). Esta é incessantemente “medida e avaliada em comparação com o adulto visto como ontologicamente completo e estabelecido” (Ferreira & Lima, 2020, p. 3), sendo comparada com os adultos e criando uma dinâmica onde a criança passa a ser vista como um ser “incompleto”. Assim, torna-se possível destacar as especificidades de cada um destes grupos (idem). No entanto, a nossa visão de criança está relacionada às representações e práticas ideológicas socialmente construídas que permeiam as nossas interações com as mesmas.

Sendo a infância um período na vida das crianças, é importante destacar que “cada sociedade mantém com a infância, com as crianças, relações particulares que dependem da sua organização social e económica, da relação entre sexos” (Rollet, 2013, p. 59). Isto significa que a infância se trata de um período de existência/tempo universal presente em todas as sociedades, porém com modelos diferentes, estando sempre influenciada por vertentes económicas, políticas e culturais (Cunha, 2007).

Na contemporaneidade, observamos uma tendência à sentimentalização da infância, onde os/as pais/mães dedicam mais tempo e recursos aos seus filhos/as nesta fase das suas vidas, ao contrário do que era feito no passado (Ariès, 1971). Anteriormente, as crianças eram vistas como um recurso económico para a família, servindo como mão de obra adicional nas atividades agrícolas, domésticas e industriais, muitas vezes sem qualquer consideração pelos

seus direitos, bem-estar ou necessidades (Cunha, 2007). Deste modo, desloca-se o foco da criança como um custo económico para uma valorização da vertente afetiva (idem).

Assim sendo, torna-se possível diferenciar uma alteração no que será o lugar das crianças na atualidade. Essa transformação na percepção da criança reflete uma evolução histórica, na qual a diferenciação entre o mundo adulto e infantil permitiu que a criança fosse reconhecida e tratada como um ser único, desvinculando-se de papéis estritamente instrumentais e económicos na família. Assim como Ariès (1971) indica, a infância deixa de ser breve e passa a ser longa, tornando a universalização num marco.

Desde os primórdios das sociedades humanas até aos debates contemporâneos, o conceito de infância tem sido objeto de representações, crenças e práticas, sendo construída e reconstruída socialmente (Sarmiento & Pinto, 1997). O lugar das crianças na sociedade, a sua visibilidade, bem-estar (Street, 2021) e direitos têm sido temas de reflexão e ação ao longo dos séculos. No entanto, predomina uma visão negativa da criança como “seres biologicamente imaturos, culturalmente ignorantes, socialmente incompetentes, moralmente irresponsáveis, cognitivamente irracionais” (Sarmiento & Ferreira, 2008, p. 65).

A compreensão da criança como uma categoria socialmente construída, sujeita a interpretações e definições variáveis, é fundamental (Sarmiento & Tomás, 2020). A ideia de infância pode não ser universal, na medida que é moldada por fatores “género, idades, etnia, classe social, à sua conceptualização como fenómeno estrutural unitário, no qual prevalece uma ênfase sobre os aspectos mais uniformes e homogéneos – físicos, psicológicos, cronológicos, morais, afectivos” (Rocha, Ferreira & Neves, 2002, p. 35). A evolução histórica mostra como as percepções sobre a infância mudaram ao longo do tempo, desde uma época em que as crianças eram tratadas como adultos em miniatura até o reconhecimento gradual de sua vulnerabilidade e necessidade de proteção (Tomás & Fonseca, 2004).

Atualmente, o conceito de infância continua a ser um campo de debate ideológico e político. A luta pelos direitos infantis e por uma cidadania plena para as crianças é uma questão urgente (Sarmiento & Tomás, 2020). Torna-se necessário reconhecer as crianças como atores ativos nas suas próprias vidas, com “direito à palavra, da sua capacidade de produção simbólica e da constituição das suas práticas, representações, crenças e valores, em sistemas organizados de saberes, fazeres e sentires que, transformados em meios de interacção social entre pares” (Ferreira, 2002, p. 6). Isto implica não apenas “dar voz” às crianças, mas também desafiar as estruturas de poder adultocêntricas que perpetuam a marginalização infantil (idem).

A família é reconhecida como a principal e mais antiga instituição de socialização da criança, sendo considerada a base da sociedade (Medeiros, 2015; Zimerman, 2012), onde o indivíduo nasce e se desenvolve em associação com os seus membros (Freitas, 2021), assumindo uma identidade coletiva marcada por responsabilidades específicas entre os seus integrantes (Macedo, 1994).

Esta instituição é o espaço onde decorre o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. É nela que as crianças começam a aprender as primeiras noções de responsabilidade, respeito e convivência social (Macedo, 1994). Os pais e cuidadores são responsáveis pelo cuidado, proteção e socialização da criança (Sousa, 2013). No entanto, quando a família não cumpre adequadamente o seu papel, seja por negligência, abuso ou instabilidade, as consequências podem ser profundas e duradouras (Bowlby, 1988).

O Estado tem o dever de intervir em defesa dos direitos das crianças. O Código Civil (2011) estabelece que “pais e filhos devem-se mutuamente respeito, auxílio e assistência” (p. 106). Quando a família não está à altura dessas responsabilidades, cabe ao Estado garantir condições mínimas de bem-estar e desenvolvimento infantil (Sousa, 2013). Isso inclui a implementação de políticas que promovam a igualdade de oportunidades, a proteção e combatam desigualdades socioeconómicas.

Por fim, é fundamental não generalizar ou reduzir os conceitos de criança e infância a uma única definição. As experiências infantis são diversas e multifacetadas, influenciadas por uma série de fatores sociais, culturais e históricos (Ariès, 1971). Uma verdadeira compreensão da infância exige uma abordagem holística, considerando não apenas dimensões políticas e sociais, mas também as vozes, opiniões e as experiências das próprias crianças.

### **Medidas de promoção e proteção**

A proteção de menores é um tema de grande importância em todo o mundo, e em Portugal não seria diferente. Ao longo dos anos, o país desenvolveu legislações e políticas, de modo a garantir o bem-estar e a segurança das crianças, especialmente aquelas que se encontram em situações de vulnerabilidade. Isto significa situações onde uma

“conjunção de fatores que pode afetar o nível de bem-estar das pessoas, famílias ou comunidades e que resulta em uma exposição maior ao risco. Trata-se, assim, de uma noção multidimensional, pois a vulnerabilidade pode afetar pessoas, grupos e comunidades em diferentes planos de seu bem-estar, de formas diferentes e em

diferentes intensidades, estando relacionada à capacidade dos envolvidos de controlar os recursos requeridos para o aproveitamento de oportunidades propiciadas pelo Estado, pelo mercado e pela sociedade (Macedo & Kublikowski, 2009, p. 692).

Antes de abordar as medidas de promoção e proteção de crianças e jovens, é pertinente contextualizar historicamente a forma como estas questões foram tratadas ao longo do tempo. Durante décadas, as crianças em situações de vulnerabilidade enfrentaram inúmeros desafios devido à ausência de uma rede de proteção eficaz. Antes da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, a legislação era frequentemente insuficiente para garantir os seus direitos, deixando muitas crianças expostas a abusos, negligência e a um profundo desamparo. Em Portugal, a Lei de Proteção à Infância, promulgada em 1911 durante a Primeira República, representou um marco importante na defesa dos direitos das crianças. Esta lei criou os primeiros tribunais de menores no país, estabelecendo que crianças em risco ou em conflitos com a lei deviam ser tratadas de forma distinta dos adultos. Além disso, preconizava uma abordagem mais educativa do que repressiva, procurando a reabilitação e reintegração social dos/as menores, através de medidas tutelares educativas.

Atualmente, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro) estabelece um modelo de intervenção que visa "afastar o perigo em que estes se encontram e proporcionar as condições que permitam proteger e promover a sua segurança, saúde, formação, bem-estar e desenvolvimento integral" (Casas, 2023, p. 6). Esta reforma legislativa representou uma mudança paradigmática, introduzindo uma abordagem mais participativa e centrada nos direitos das crianças. A promulgação da Lei n.º 147/99 e da Lei Tutelar Educativa (Lei n.º 166/99, de 14 de setembro) permitiu consolidar um sistema de proteção mais estruturado e eficaz (Durão, 2015).

A Lei n.º 147/99 define as circunstâncias que justificam a intervenção do Estado na proteção das crianças e jovens, como o abandono, maus-tratos físicos ou psicológicos, negligência, exploração laboral, entre outros fatores que possam comprometer a sua segurança e desenvolvimento (LPCJP, artigo 3º). As medidas de promoção e proteção podem ser aplicadas tanto pelas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) como pelos Tribunais (Lourenço, 2014). Quando o caso está sob a alçada da CPCJ, mas não existe consenso entre as partes, o processo é transferido para as Equipas Multidisciplinares de Assessoria aos Tribunais (EMAT), cuja função é "assegurar o apoio técnico às decisões dos tribunais tomadas no âmbito dos processos judiciais de promoção e proteção, acompanhar a execução das medidas de promoção dos direitos e proteção aplicadas e apoiar os menores que intervenham em processos judiciais de promoção e proteção" (Marinho, 2014, p. 35).

As medidas de promoção e proteção encontram-se elencadas no artigo 35.º da LPCJP e podem ser classificadas em:

- a) Apoio junto dos pais;
- b) Apoio junto de outro familiar;
- c) Confiança a pessoa idónea;
- d) Apoio para a autonomia de vida;
- e) Acolhimento familiar;
- f) Acolhimento residencial;

g) Confiança a pessoa selecionada para a adoção, a família de acolhimento ou a instituição com vista à adoção.

2 - As medidas de promoção e de proteção são executadas no meio natural de vida ou em regime de colocação, consoante a sua natureza, e podem ser decididas a título cautelar, com exceção da medida prevista na alínea g) do número anterior.

3 - Consideram-se medidas a executar no meio natural de vida as previstas nas alíneas a), b), c) e d) do n.º 1 e medidas de colocação as previstas nas alíneas e) e f); a medida prevista na alínea g) é considerada a executar no meio natural de vida no primeiro caso e de colocação, no segundo e terceiro casos.

4 - O regime de execução das medidas consta de legislação própria" (LPCJP, artigo 35.º)

Neste sentido, as medidas em meio natural de vida visam fornecer apoio direto aos pais, familiares ou a outras pessoas de confiança, bem como a preparação para adoção, quando necessário (Delgado, 2006). Estas medidas, "[...] têm duração máxima de doze meses, podendo ser prorrogadas até ao limite de 18 meses [...]" (Relatório Anual 2024 de Avaliação da CPCJ, p. 36). Por outro lado, as medidas de colocação incluem acolhimento familiar, acolhimento institucional e preparação para a adoção, são implementadas sob a supervisão das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens ou do Tribunal. O propósito das CPCJ é garantir a promoção dos direitos das crianças e jovens, além de prevenir e intervir em situações que possam ameaçar sua segurança, saúde, educação e desenvolvimento (Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens). Estas mudanças representam um avanço significativo na abordagem do Estado em relação à



proteção da infância, priorizando o bem-estar e os direitos das crianças e jovens em situação de vulnerabilidade.

As mudanças legislativas e estruturais observadas ao longo das últimas décadas refletem não apenas a promulgação da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/99, de 1 de setembro), mas também as sucessivas alterações e o reforço progressivo das práticas de intervenção. Embora a lei tenha sido aprovada em 1999, foram introduzidos ajustes e revisões, como a Lei nº 31/2003 e pela Lei nº 142/2015, que evidenciam uma preocupação crescente com a centralidade da criança no processo de promoção e proteção. Além da dimensão legislativa, também se verifica uma evolução na aplicação prática da lei, que tem vindo a privilegiar a participação ativa das crianças e jovens nos processos que lhes dizem respeito, assegurando-lhes um papel mais interventivo e autónomo na construção dos seus percursos de vida.

### **Acolhimento institucional em Portugal**

Antes de abordar o acolhimento institucional, é crucial fazer uma distinção entre este e o conceito da institucionalização. O acolhimento institucional refere-se à prestação de cuidados que procuram replicar, tanto quanto possível, o ambiente familiar, tendo sempre em consideração as características e necessidades individuais de cada criança ou jovem (Martins, 2014). Em contraste, a institucionalização caracteriza-se por uma rigidez de rotinas e pela padronização das experiências, podendo levar à despersonalização das crianças e jovens (Goffman, 1961).

Para compreender melhor este processo, é fundamental refletir sobre a própria noção de instituição. Autores como Max Weber (1978) sublinham que as instituições refletem dinâmicas de poder e não são estruturas neutras, mas sim espaços que perpetuam relações de poder existentes na sociedade. Já Goffman (1961) olha para as instituições como “um local de residência e de trabalho onde um grande número de indivíduos, em situação semelhante, separados da sociedade por um período considerável de tempo, vivem juntos uma rotina fechada e formalmente administrada” (Goffman, 1961, p. 13).

Segundo esta perspetiva é possível identificar cinco tipos diferentes de instituições totais,

“que têm como objetivo cuidar das pessoas incapacitadas, como é o caso das instituições que cuidam e protegem as crianças; as segundas são aquelas que têm de

cuidar de pessoas que para além de não serem capazes são um perigo não propositado à comunidade (manicómios); as instituições que protegem pessoas que são uma ameaça propositada à sociedade (prisões); as instituições que têm o objetivo de albergar pessoas que têm de fazer algum trabalho que implique a institucionalização (quartéis militares, colónias); e por fim, as instituições que servem como abrigo ao mundo exterior, normalmente de cariz religioso (conventos)” (Santos, 2013, p. 19).

A institucionalização pode impactar significativamente o comportamento e identidade dos indivíduos, uma vez que impõe limites à liberdade e autonomia dos acolhidos. Embora o acolhimento institucional seja, muitas vezes, a única solução para garantir a proteção das crianças em risco, não está isento de desafios e limitações. A rutura com a família e a comunidade pode representar um impacto emocional negativo, privando a criança de vínculos afetivos fundamentais ao seu desenvolvimento (Martins, 2015).

O acolhimento institucional consiste no encaminhamento de crianças e jovens para instituições especializadas, como lares de infância ou casas de acolhimento residencial, quando as suas famílias de origem não lhes podem proporcionar um ambiente seguro e adequado ao seu desenvolvimento. As razões para esta necessidade incluem negligência, maus-tratos, abandono ou outras circunstâncias que coloquem em risco o bem-estar e crescimento saudável da criança (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro).

Muitas das crianças e jovens que entram em acolhimento institucional trazem consigo experiências traumáticas e dificuldades diversas, pelo que se espera que estas instituições recriem, tanto quanto possível, um ambiente familiar. Para alcançar este objetivo, recomenda-se que

“as instituições se aproximem à família. Para isso, é necessário que haja uma redução do número de crianças; uma mudança no paradigma da importância da sua opinião, uma vez que a criança deve participar nas decisões, dando a sua opinião e respeitando a individualidade de cada um” (Sousa, 2013, p. 20)

As Casas de Acolhimento desempenham um papel crucial na proteção e desenvolvimento das crianças e jovens. Em primeiro lugar, estas instituições têm a responsabilidade de fornecer alojamento seguro e adequado, bem como a promoção da satisfação das necessidades físicas, psicológicas, emocionais e sociais dos acolhidos/as, assegurando também o pleno exercício de seus direitos. Estas

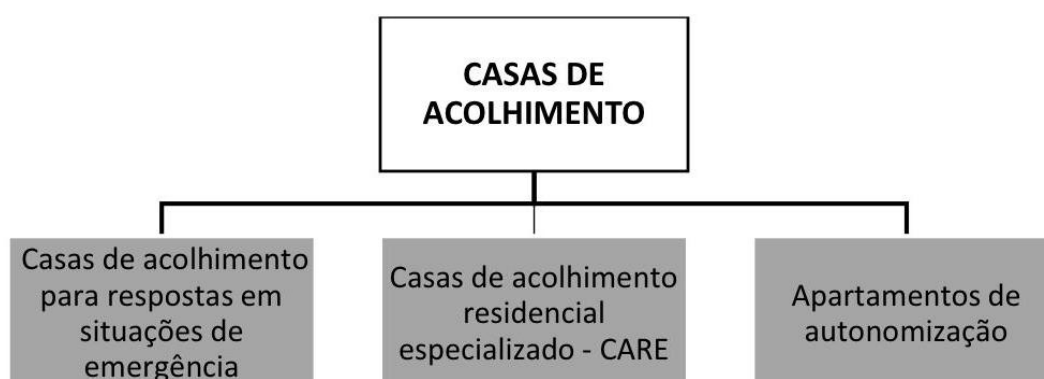
“são organizadas de forma a assegurar o máximo de bem-estar, uma efetiva igualdade de oportunidades, a satisfação integral das necessidades específicas, incluindo o

desenvolvimento e preparação de competências de autonomia e a efetiva promoção e o exercício dos direitos das crianças e jovens que acolhem, sem qualquer distinção de idade, raça, etnia, religião, língua, cultura, género, orientação sexual e identidade de género e atendendo a um projeto individualizado de vida para cada um" (Portaria n. 95/2024/1, de 11 de março, p. 1)

Além do acolhimento e proteção imediata, as CA têm a responsabilidade de avaliar cuidadosamente cada caso, definir estratégias adequadas e trabalhar para a reintegração familiar sempre que possível. Em situações onde essa reintegração não seja viável, procura-se uma alternativa adequada, como a adoção ou a autonomização de vida dos/as jovens (Instituto da Segurança Social, 2017).

Estudos indicam que crianças institucionalizadas, especialmente aquelas que sofreram maus-tratos, tendem a desenvolver mecanismos de defesa que influenciam a sua forma de lidar com conflitos e tensões (Rutter, 1998; Tizzard & Hodges, 2002). Isto pode refletir-se na forma como narram as suas experiências, seja idealizando um futuro diferente ou relatando fielmente as suas vivências passadas, ao idealizar um mundo, com “o intuito de explorar diversas possibilidades e de conferir significações às suas experiências. Podem utilizar as histórias para imaginar a forma como gostariam que o seu mundo fosse, ou para retratar, de forma fidedigna, o que ele efetivamente é” (Sousa & Cruz, 2010, p.1602). Adicionalmente, o Relatório Casas (2023) aponta uma prevalência significativa de problemas comportamentais entre as crianças e adolescentes em acolhimento, variando entre gravidade ligeira a grave.

A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP) prevê diferentes tipologias de unidades especializadas dentro das casas de acolhimento, conforme ilustrado na Figura 6.



**Figura 6:** Unidades especializadas dentro das Casas de Acolhimento

Fonte: LPCJP, artigo 50

Segundo o Instituto da Segurança Social (2010), as CA destinam-se ao acolhimento urgente e temporário de crianças e jovens, com uma duração inferior a seis meses, sempre com base na aplicação de medidas de promoção e proteção (p.8).

O acolhimento institucional deve ser entendido como uma solução transitória, nunca definitiva. O objetivo final é sempre encontrar a solução mais adequada para cada criança/jovem, garantindo que o seu interesse superior seja respeitado. Durante o período de acolhimento, é fundamental trabalhar ativamente na resolução dos problemas que levaram à institucionalização, promovendo, sempre que possível, o retorno à família nuclear ou a colocação numa alternativa que permita o seu desenvolvimento saudável e autónomo (Pinho, 2020).

No contexto do acolhimento institucional, os direitos das crianças podem ser resumidos nos chamados "três P's" definidos por Monteiro (2010): Prestação, Proteção e Participação. Estes princípios, alinhados com a Convenção sobre os Direitos da Criança na ONU (UNICEF, 1989), reforçam a ideia de que, além de serem protegidas, as crianças e jovens devem ter acesso a recursos que promovam o seu desenvolvimento e, sobretudo, serem ouvidos/as e envolvidos/as nas decisões que afetam a sua vida. A Convenção destaca a proteção contra abusos, a provisão de cuidados e serviços essenciais, e a participação nas decisões que dizem respeito ao seu bem-estar e futuro.

Em Portugal, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP) estabelece que o acolhimento institucional pode ter caráter de curta ou longa duração. O acolhimento de curta duração aplica-se quando se prevê o retorno da criança à família no prazo máximo de seis meses. Já o acolhimento prolongado ocorre quando, apesar de ser possível o retorno à família, as circunstâncias exigem uma estadia mais duradoura, sem que se utilize o termo "permanente" (Artigo 48.º da LPCJP). Este enquadramento reflete a prioridade conferida à reintegração familiar sempre que possível, em conformidade com os princípios estabelecidos na Convenção dos Direitos da Criança.

### **Dados de acolhimento em Portugal**

De acordo com o Relatório Anual de Avaliação de 2023, as CPCJ "movimentaram 84 196 Processos de Promoção e Proteção. Este valor representa um aumento relativamente aos valores apurados no ano 2022 (N=78 173)" (Relatório Anual de Avaliação da CPCJ, p. 38), como é possível verificar através da Figura 7. Esse crescimento reflete não apenas uma

maior sinalização de situações de risco, mas também a necessidade contínua de reforço das políticas de proteção infantil em Portugal.



**Figura 7:** Processos de Promoção e Proteção sinalizados pela CPCJ em 2023.

Fonte: Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ

No mesmo período, foram aplicadas “53711 medidas, 12% foram de colocação e 88% em meio natural de vida” (Casas, 2023, p. 7). Isto significa que, em 2023, 12 199 crianças e jovens estavam em cuidados alternativos, ou seja, integrados em respostas formais ou informais destinadas a garantir a sua proteção e bem-estar quando privados dos cuidados parentais ou em risco de tal privação (idem).

Dentro deste universo, a maioria (6 016) encontrava-se em acolhimento formal de cariz familiar, incluindo famílias de acolhimento, confiança a pessoa idónea e apoio junto de outros familiares. No entanto, um número significativo (5 738) de crianças e jovens permaneceu em acolhimento residencial, nomeadamente em casas de acolhimento (Relatório Casas, 2023). Estas estruturas, apesar de essenciais, levantam desafios no que respeita à individualização dos cuidados e à garantia do direito a um ambiente familiar e afetivo.

A decisão de colocar uma criança ou jovem em acolhimento institucional ocorre, na maioria dos casos, devido a situações de negligência (67%). Entre as principais formas de negligência identificadas estão a “ausência de supervisão e acompanhamento familiar (34,4%), seguidas de situações de negligência parental ao nível da educação (19%) e da saúde (18%), bem como das situações de exposição a modelos de comportamentos desviantes (18%)” (Casas, 2023, p. 26)

A gestão das vagas no sistema de acolhimento institucional é da responsabilidade da Segurança Social, que coordena a distribuição das crianças e jovens pelas diferentes respostas disponíveis. Este processo visa assegurar que cada criança seja acolhida num ambiente adequado às suas necessidades específicas, respeitando os princípios orientadores da intervenção em proteção infantil. Estes princípios incluem o interesse superior da criança, a prevalência da família, a intervenção mínima e a subsidiariedade, ou seja, a priorização de soluções menos disruptivas para a criança e que preservem os seus laços afetivos e sociais (LPCJP, artigo 4.º).

O acolhimento institucional é um recurso importante para garantir a proteção e o bem-estar das crianças e jovens em situações de vulnerabilidade. No entanto, é essencial reconhecer os desafios e limitações do mesmo e procurar abordagens centradas nos/as acolhidos/as, que promovam a reintegração familiar e social sempre que possível. Para isso, torna-se fundamental adotarmos, uma perspetiva ecológica do contexto (Bronfenbrenner, 1979), onde centramos a criança, de modo que esta possa crescer em ambientes seguros, estáveis e conscientes da importância de compreender como as instituições que as acolhem estabelecem relações com outros contextos de vida, como a família e a comunidade alargada.

Implica assim uma reflexão constante ao nível das políticas públicas, mas essencialmente a capacitação das próprias instituições e dos/as seus/suas profissionais num olhar contextualizado, mas holístico e centrado nas competências e direitos, nomeadamente na participação, e não apenas centrados nas medidas de prestação de cuidados e proteção sob as quais assentam ainda muitas práticas.

### **Promoção da autonomia e participação das crianças e jovens numa Casa de Acolhimento Residencial**

No contexto do acolhimento institucional, particularmente nas Casas de Acolhimento Residencial, a promoção da autonomia e da participação das crianças e jovens desempenha um papel fundamental na compreensão do funcionamento da instituição e no desenvolvimento dos/as acolhidos/as. Estes espaços representam mais do que um abrigo temporário, devem constituir-se como ambientes promotores do bem-estar emocional, social e cognitivo, proporcionando condições para um desenvolvimento integral e para a construção de um projeto de vida autónomo (Bravo & Del Valle, 2009; Portaria n.º 450/2023).

De acordo com Carvalho & Cruz (2015), o conceito de autonomia varia consoante o espaço e o tempo, podendo ser associado a “noções de independência, liberdade,

autossuficiência ou governo próprio, capacidade de um indivíduo assumir e gerir a tomada de decisões sobre a sua própria vida” (p. 4). A autonomia não se traduz apenas na habilidade de decidir, mas também na responsabilidade de assumir as consequências dessas decisões. Assim, a sua promoção envolve uma aprendizagem gradual que inclui desde a gestão das tarefas quotidianas, como a organização do espaço pessoal, a escolha de vestuário e produtos de higiene, até à tomada de decisões mais complexas relacionadas com o seu percurso de vida. Segundo Gomes (2010), “para que os[as] jovens se autonomizem, é fundamental que possam treinar as suas competências e que, ao apreenderem a fazê-lo, possam dar sugestões e ideias sobre o lar onde vivem” (p. 196). Dessa forma, a autonomia deve ser entendida como um processo contínuo, influenciado pelas experiências individuais, pelas relações interpessoais e pelo contexto institucional (Carvalho & Cruz, 2015).

A construção da autonomia nas Casas de Acolhimento não se dá de forma uniforme, dependendo de fatores como a “idade, o grau de maturidade, [...] comportamento dentro e fora de portas, da capacidade para respeitar as normas de convivências social, do sentido de responsabilidade para cumprir obrigações e respeitar compromissos assumidos” (Delgado & Gersão, 2018, p. 126). Estes aspetos refletem tanto o desenvolvimento individual como a influência da cultura institucional na capacitação dos/as jovens para a vida autónoma. Assim, a autonomia é um processo em constante evolução, que é moldado e influenciado tanto pelo ambiente quanto pelas características individuais de cada criança e adolescente.

Steinberg (1999) distingue três tipos de autonomia: emocional, de valores e comportamental. A autonomia emocional refere-se à forma como os/as jovens gerem as suas emoções e relações interpessoais, lidando com influências externas e desenvolvendo a capacidade de tomar decisões de forma independente. Já a autonomia de valores está relacionada com o desenvolvimento de um pensamento crítico e de argumentação independente, baseado em princípios e crenças individuais. Por fim, a autonomia comportamental traduz-se na tomada de decisões concretas e na execução de ações que refletem esta capacidade de escolha.

Para além da autonomia, a participação das crianças e jovens nas CAR é um pilar essencial na construção da sua identidade e no fortalecimento do seu sentimento de pertença (Menezes, 2007). A participação implica que os/as jovens tenham espaços e oportunidades para expressar as suas opiniões, preocupações e necessidades, contribuindo para a definição de regras, programas e atividades dentro da instituição. Carvalho & Cruz (2015) destacam que este envolvimento reforça a autoestima, a autoconfiança e a perceção de controlo sobre a própria vida, elementos fundamentais para um desenvolvimento saudável.

Em Portugal, Portaria n.º 450/2023, de 22 de dezembro veio reforçar a importância da participação dos/as jovens nas CAR, salientando que estas instituições devem ser estruturadas para acolher, maioritariamente, jovens a partir dos 12 anos, respondendo à necessidade crescente de acolhimento para esta faixa etária, uma vez que "prevalecem em acolhimento jovens com mais de 15 anos de idade, com peso de 51% do total" (Relatório Casas, 2023, p. 14). Assim, torna-se ainda mais importante garantir que os/as jovens não apenas residam nestes espaços, mas que possam ter um papel ativo na sua organização e funcionamento, promovendo a sua autodeterminação e inclusão social.

Neste contexto, surge a dualidade entre a vulnerabilidade e o empoderamento das crianças institucionalizadas. Por um lado, o acolhimento pode resultar de experiências adversas que comprometem o bem-estar e o desenvolvimento sócio emocional dos/as acolhidos/as (Sousa & Cruz, 2010). No entanto, por outro, verifica-se que, mesmo em situações de adversidade, estas crianças e jovens demonstram uma enorme capacidade de resiliência e superação. Zimmerman (2000) defende que a participação e a autonomia são fatores essenciais para o empoderamento destes/as, permitindo-lhes desenvolver competências para enfrentar desafios e construir um futuro mais seguro e independente, na medida que "estes jovens tendem também a realizar uma transição para a vida adulta mais precocemente comparativamente aos pares da mesma fase etária" (Santos, L., Velho, C., Pinheiro, M., Palaio, C., 2018).

Estando a autonomia indiretamente relacionada com a participação, torna-se importante refletir sobre os tipos de participação existentes, de modo a compreender como as crianças e adolescentes no meio institucional podem participar. A participação, sendo um direito fundamental da criança, deve ser promovida de forma progressiva e adaptada ao grau de desenvolvimento de cada um/a. Marques (2018) destaca que "a participação da criança na construção da sociedade contemporânea é um dos desafios que se coloca, verificando-se a necessidade de subir vários degraus para alcançar a participação efetiva destas" (p. 31). A participação pode traduzir-se em diferentes níveis, desde a simples consulta sobre aspetos do seu quotidiano até à tomada de decisões significativas sobre a vida na instituição podendo incluir a participação no desenvolvimento do plano de atividades, na escolha das cores na decoração da Casa de Acolhimento e até mesmo dar *feedback* sobre experiências vivenciadas. A participação deve proporcionar "condições, nomeadamente, o grau de desenvolvimento, as oportunidades educativas, assim como o próprio bem-estar das C/J são determinantes para fomentar as suas capacidades de participação" (Marques, 2018, p. 8).

Segundo Iltus e Hart (1994), a participação das crianças corresponde a "cinco tipos de participação representados nos cinco degraus superiores da Escada: "designado, mas



informado”, “consultado e informado”, “iniciado por adultos com participação das crianças”, “iniciado por crianças com participação das crianças” e o degrau mais elevado – “iniciado por crianças com participação dos adultos”” (p. 361). Estando estes níveis de participação interligados com o empoderamento (Dias, 2012), na medida que a participação destas crianças está entre as categorias de não-participação a uma participação a nível de cidadão (Arnstein, 1969), em que as crianças e jovens têm uma palavra ativa na construção do seu ambiente e nas dinâmicas institucionais.

Já outros autores, como Fernandes (2005), referem que a participação pode ser vista com "a ação de fazer parte, tomar parte em, mas é também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal ação ou tomar parte, de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afetam, as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que o influenciam" (p. 120).

Outro modelo de perspetivar a participação são as tipologias de participação apresentadas por Hart (1992), onde o mesmo cria uma escada com 8 tipos de participação. Os primeiros três degraus - manipulação, decoração e tokenismo - são considerados formas de participação superficial ou até mesmo consideradas inexistentes. Nestes, as crianças são frequentemente subestimadas ao contribuir com as suas perspetivas e opiniões, e quando o fazem, são ignoradas (Hart, 1992). Estes primeiros degraus dizem respeito à não participação também referida anteriormente por Arnstein (1969).

Complementarmente à escala de Hart, Shier (2001) propõe o modelo dos “Caminhos da Participação”, que introduz uma abordagem prática e progressiva da participação, estruturada em cinco níveis: (1) as crianças são ouvidas; (2) as opiniões das crianças são levadas em conta; (3) as crianças estão envolvidas nas decisões; (4) partilham poder e responsabilidade na tomada de decisões; (5) têm controlo sobre as decisões, com apoio dos adultos. Estes níveis devem ser analisados a partir de três dimensões cruciais: a abertura das equipas à participação (openings), as oportunidades reais criadas pela instituição (opportunities) e os compromissos legais e organizacionais assumidos (obligations). Este modelo torna-se particularmente útil para analisar como as Casas de Acolhimento podem transformar as intenções da participação em práticas efetivas, visíveis nos planos de atividades, no dia a dia institucional e nas ações das equipas (educativas e técnicas) face à escuta e participação das crianças e jovens.

Em contrapartida, os verdadeiros níveis de participação surgem a partir do quarto degrau, onde as crianças começam a compreender os objetivos e as intenções por detrás de determinadas atividades. É aqui que as crianças e adolescentes têm autonomia ao escolher

participar ou não, tendo as suas perspectivas e opiniões em conta pelos/as profissionais, o que resulta em dinâmicas mais justas, inclusivas e participativas (Hart, 1992).

Delgado (2006) propõe uma divisão do conceito de participação de modo a facilitar a sua compreensão:

**Tabela 2:**

*Quatro áreas da divisão do conceito de participação*

|                                                  |                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fazer saber                                      | Remeto-nos para o saber fazer, uma vez que a participação é indissociável da responsabilidade                                  |
| Comunicar e informar                             | Implica a existência de meios, processos e locais adequados a estas finalidades, que são estruturas diferentes na sua essência |
| Fazer parte integrante, associar-se e acompanhar | Construção de um sentimento e de um sentido de identidade social, de filiação a um determinado contexto                        |
| Natureza ou qualidades comuns                    | Constrói o estatuto de cidadania e vida democrática                                                                            |

Fonte: Delgado (2006, p. 37)

Garantir a participação efetiva das crianças e jovens em acolhimento é, assim, um dos maiores desafios das instituições, mas também uma das suas maiores responsabilidades, “constitui-se como um meio de dar a conhecer o que há de melhor nas tradições existentes de participação na comunidade e no serviço público, tornando cada indivíduo mais confiante para encontrar novas fórmulas de participação e de interação” (Dias, 2012, p.13). A promoção da autonomia e a "garantia do direito de participação das crianças e jovens acolhidos e das famílias, melhorando as oportunidades para o efetivo, informado e regular exercício deste direito" (Casas, 2023, p. 56) são passos essenciais para a construção de um ambiente institucional mais inclusivo e favorável ao desenvolvimento pessoal e social dos/as acolhidos/as.

Ao reconhecer as suas capacidades, ao permitir que tenham voz ativa nas decisões que os/as afetam e ao fomentar a sua autonomia, as Casas de Acolhimento tornam-se espaços verdadeiramente transformadores, promovendo a construção de um futuro mais autónomo, empoderado e participativo para cada criança e jovem que nelas reside.

## Fundamentação metodológica

Para a concretização do meu estágio, foi fundamental recorrer a diversas metodologias que sustentassem e orientassem o trabalho que pretendia desenvolver. Desde o início do processo, procurei estruturar a minha abordagem de forma rigorosa, alinhando-a com os objetivos previamente delineados, nomeadamente: promover a participação das crianças e jovens acolhidos/as, fomentar o desenvolvimento da sua autonomia e contribuir para um ambiente institucional mais inclusivo e representativo. Assim, os métodos e procedimentos foram cuidadosamente desenvolvidos desde a minha entrada no terreno até à conclusão do estágio, assegurando uma coerência constante com a missão e os valores da instituição, de modo a estabelecer uma ponte de colaboração e cooperação, permitindo uma aproximação efetiva ao contexto institucional.

Para compreender e enquadrar adequadamente o contexto da minha intervenção e linha de ação, optei por uma abordagem metodológica de cariz qualitativo, com uma dimensão participativa. Embora o meu trabalho se centre na intervenção e não na investigação, considerei essencial adotar esta abordagem devido à sua capacidade de descrever de forma detalhada os fenómenos, valorizar o contexto natural onde ocorrem, promover uma análise indutiva dos dados e enfatizar tanto o processo como o significado atribuído pelos/as participantes (Bogdan & Bikken, 1994). Esta metodologia revelou-se particularmente pertinente para compreender a realidade das crianças e jovens institucionalizados/as, permitindo uma interpretação mais sensível e aprofundada das suas experiências, das dinâmicas institucionais e das interações entre os/as diferentes intervenientes.

A metodologia qualitativa possibilita a exploração das perspetivas, experiências e significados atribuídos pelos/as participantes a determinadas situações, oferecendo uma compreensão mais rica e subjetiva do contexto. Ao adotar uma abordagem participativa, valorizei a participação ativa das crianças e adolescentes no processo, permitindo que as suas vozes fossem integradas e consideradas. Como refere Arnstein (1969), a participação pode ser compreendida como um "processo de distribuição equitativa do poder que permite que os sem poder tenham voz na tomada de decisão" (p. 216).

Antes da entrada no terreno, considerei pertinente a realização de uma entrevista com a diretora técnica da instituição, de modo a obter informações essenciais sobre a Casa de Acolhimento, tais como o número de crianças e jovens acolhidos/as, as suas idades, a constituição da equipa técnica e as áreas de intervenção. No entanto, este procedimento acabou por ser substituído por uma reunião inicial com a minha supervisora local (NT1), que

me forneceu todas as informações necessárias e me apresentou à instituição. Embora as entrevistas sejam uma ferramenta fundamental para compreender os sentidos atribuídos pelos atores às suas práticas e experiências (Quivy & Campenhoudt, 1998), considerei que a reunião inicial foi suficiente para um primeiro contacto e compreensão do funcionamento institucional.

### **Análise de documentação**

Com a minha entrada no contexto, tornou-se evidente que o melhor ponto de partida seria um período inicial de observação para compreender o modo de funcionamento da instituição e integrar-me na sua rotina (NT1). Durante as primeiras semanas, tive acesso a um conjunto diversificado de documentos institucionais, nomeadamente os processos individuais de cada criança e jovem acolhido/a, conforme registei na minha nota de terreno: “Após explorar as instalações, concordamos que o melhor seria começar a ver alguns processos antes de interagir com as crianças e jovens” (NT2). A análise destes documentos revelou-se essencial para conhecer a história de vida de cada um/a, os motivos que levaram ao seu acolhimento, as suas características individuais e as suas atividades extracurriculares.

Os processos são documentos individuais e personalizados para cada criança e adolescente, compostos por vários elementos, incluindo informações como nome, idade, identificação dos/as progenitores/as, relatórios de audiências em tribunal, pareceres jurídicos sobre os motivos de acolhimento, registos de ocorrências, reuniões e avaliação escolar, bem como relatórios psicológicos resultantes de avaliações externas. Em alguns casos, encontrei ainda registos de visitas domiciliárias, essenciais para a monitorização dos processos de (re)integração familiar. Um documento particularmente relevante dentro destes processos é o Plano Sócio-Educativo Individual (PSEI), que orienta a intervenção junto de cada criança, estabelecendo objetivos e estratégias adaptadas à sua realidade.

Paralelamente, consultei outros documentos institucionais acessíveis no site da associação, tais como o Regulamento Interno (Apêndices I) e o Plano de Atividades (Apêndices II), posteriormente atualizado. Também analisei o Manual de Acolhimento (Apêndice III), um documento originalmente destinado aos/às novos/as funcionários/as, mas cuja consulta foi considerada pertinente pela equipa técnica para que pudesse refletir sobre os valores, missão, objetivos e diretrizes éticas da instituição.

Durante o estágio, tive ainda acesso a outros documentos fundamentais, como os registos de admissão de novas crianças, o que me permitiu compreender os critérios e

procedimentos associados à definição de vagas. Além disso, fui acompanhando a elaboração dos horários individuais das crianças e jovens, que incluem as suas rotinas escolares, atividades extracurriculares, consultas e terapias.

A análise documental revelou-se um instrumento essencial não só para a minha compreensão do funcionamento da CAR, mas também para a definição da minha intervenção. Foi através destes documentos que consegui integrar-me de forma mais aprofundada na dinâmica da instituição, percebendo as suas necessidades e expectativas em relação à minha presença e contributo. Assim, esta fase inicial foi decisiva para a construção de uma abordagem fundamentada, permitindo-me sentir verdadeiramente parte da Casa.

### **Observação participante**

A observação participante foi o instrumento metodológico que mais utilizei ao longo do meu estágio, desde a primeira reunião formal para conhecer a instituição até ao último dia no terreno. Este método caracteriza-se pela descrição e análise das “práticas e as crenças de uma cultura ou comunidade para as interpretar e compreender” (Amado, 2014, p. 145). Para tal, recorri a diversas técnicas que permitiram não apenas observar o quotidiano, mas também interpretar as interações e dinâmicas vividas. Ainda que não tenha desenvolvido um trabalho etnográfico no sentido estrito, procurei manter uma postura reflexiva e atenta ao significado das ações e discursos no contexto, tal como sublinha Amado (2014) ao referir que é fundamental compreender os comportamentos e o que eles representam para quem os pratica.

Com o aprofundar do trabalho no terreno, fui tendo a oportunidade de acompanhar e envolver-me em atividades, o que me permitiu consolidar uma compreensão mais próxima e vivida do contexto. Ao participar em momentos como as refeições, as atividades escolares e lúdicas, bem como pequenas rotinas do dia a dia, pude observar de forma mais próxima as interações entre diferentes elementos da instituição: as crianças entre si, as relações entre crianças e profissionais, a dinâmica entre os/as profissionais e, ainda, a relação das crianças com o próprio contexto. Como é possível verificar

“Ao chegar à CAR, deixei as minhas coisas e fui juntar-me às crianças na sala de estar. O L e o D queriam outra vez ambos sentar-se no meu colo, mas não queriam ficar lado a lado. Propus que se revezassem: cada um ficaria um bocadinho e depois trocavam. Quando o D voltou de lavar os dentes, viu o L no meu colo e começou a discutir com

ele. Apesar de eu ter tentado acalmar a situação, a discussão escalou para agressões físicas, com ambos a trocarem pontapés. Tive de intervir, separando-os e colocando-os em locais opostos da sala, mas, mesmo assim, continuaram a trocar insultos" (NT9)

Este processo revelou-se fundamental para compreender as dinâmicas da Comunidade de Acolhimento. Numa primeira fase, esta metodologia foi essencial para conhecer a instituição, focando-me na observação do espaço, nas interações entre a equipa técnica e educativa, bem como na auscultação de conversas informais, chamadas e visitas que decorreram na minha presença. Além disso, a observação do comportamento das crianças e jovens e as conversas informais com estes/as foram meios determinantes para que me conhecessem e ao meu trabalho na CAR e, simultaneamente, me permitissem conhecê-los/as melhor. Foi através deste contacto próximo que consegui integrar-me na rotina da CAR e compreender o funcionamento institucional.

Embora Amado (2014) alerte para um possível desconforto inicial na entrada no terreno, tanto por parte do/a observador/a como dos elementos da instituição, considero que este sentimento foi passageiro. De facto, a receção por parte dos/as acolhidos/as foi surpreendentemente acolhedora, tornando o processo de integração mais fluido e fácil. Por exemplo, num primeiro momento, o

"R veio chamar-me para ir até à sala de estar, onde todos/as estavam à minha espera. Enquanto a técnica L ainda não tinha chegado, aproveitei para interagir com as crianças e conhecer algumas que ainda não conhecia. O R pediu que me sentasse ao lado dele no sofá e, ao fazê-lo, percebi que estava um pouco tensa por estar com todos/as eles/as pela primeira vez." (NT3)

A presença recorrente de voluntários/as e estagiários/as na instituição fez com que a minha chegada não fosse vista pelas crianças e jovens como algo estranho. Através das minhas notas de terreno foi possível ver a criação de uma relação quase instantânea, onde "Todos/as ficaram contentes por me ver e começaram a fazer várias perguntas como: 'Vais levar-nos à escola?', 'Vais-me buscar à escola?', 'Amanhã vais estar aqui?'" (NT3). Durante a interação, a descontração era evidente: "Entrámos na carrinha e todos/as estavam muito animados/as, cantando 'Quem gosta da doutora Adriana bate palmas' e 'Quem gosta da doutora L bate palmas'. Durante a viagem, conversámos sobre futebol, sobre os clubes de cada um e o desempenho na época" (NT3).

No entanto, algumas crianças e jovens mais velhos/as demonstraram uma maior reserva inicial: "O L continua a não querer falar comigo, mas quando viro as costas procura a minha atenção" (NT3). Com o tempo e a construção de uma relação de confiança, este

cenário foi-se alterando gradualmente: "O G, que normalmente é mais reservado, participou voluntariamente na conversa, mencionando que, no seu tempo, mesmo com chuva a cair dentro da sala, ainda tinham aulas" (NT10).

Através da observação participante, consegui captar não só as interações formais e estruturadas, mas também as nuances do quotidiano e das relações interpessoais, que foram fundamentais para compreender o funcionamento da Casa de Acolhimento. Esta abordagem permitiu-me não apenas recolher informação relevante para a minha intervenção, mas "ganhar confiança e estabelecer relações" (Burgess, 1997, p. 100) quer com os/as acolhidos/as, como com a equipa técnica e educativa, facilitando a minha entrada e integração mais rica e significativa.

Recorri às notas de terreno como ferramenta essencial de registo e análise. Inicialmente, estas notas assumiram um carácter descritivo, com o objetivo de recolher informações sobre a instituição, o contexto, as interações entre os/as diferentes participantes e as conversas diretas e indiretas (Bogdan & Biklen, 1994).

No decorrer do estágio, utilizei as notas de terreno para descrever o meu dia a dia na instituição, incluindo o acompanhamento da equipa técnica, as interações com os/as diferentes profissionais e crianças, bem como as atividades desenvolvidas. Para manter uma abordagem discreta e ética, apenas registava as minhas anotações quando estava sozinha na sala onde trabalhava, evitando fazê-lo na presença das crianças e dos/as profissionais, exceto em situações específicas, como reuniões e audiências em tribunal, onde até as técnicas tomavam notas devido à grande quantidade de informação partilhada.

Inicialmente, as notas de terreno tinham um carácter sobretudo descritivo e factual, focando-se na sequência de acontecimento e nas ações observadas, como por exemplo:

"Quando a técnica L voltou, fomos levar os/as meninos/as à escola. Começámos pela L e, em seguida, levámos o G [...] Durante o caminho, o S estava constantemente a desapertar o cinto de segurança e a ficar de pé na cadeira. A técnica reclamou com ele várias vezes e eu pedi-lhe calmamente que colocasse o cinto, explicando que podia magoar-se. Contudo, após vários avisos, a técnica teve que levantar a voz e, finalmente, o mesmo deixou o R ajudá-lo a colocar o cinto" (NT4)

Com o avanço do estágio, as notas de terreno adquiriram uma nova intencionalidade, tornando-se não apenas descritivas, mas também reflexivas. Este processo envolveu a incorporação de elementos de carácter subjetivo, como "especulações, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 185),

promovendo um olhar mais crítico sobre a minha experiência e sobre as dinâmicas institucionais. Um exemplo desta transformação é o seguinte registo:

“Assim que cheguei à instituição, o L veio imediatamente buscar-me para ir ter com ele à sala de estar. Notei como ele gosta de ter toda a minha atenção, ficando visivelmente frustrado quando outros meninos ou meninas se aproximam de mim. Para ele e para os outros, procuro sempre dividir a minha atenção igualmente, permanecendo atenta a qualquer possível conflito ou necessidade entre os mais pequenos.

Durante a nossa conversa, o L contou-me que esteve com a mãe e o pai recentemente e que a mãe lhe prometeu uma máscara do *spider-man* para o seu aniversário. Ao questioná-lo sobre uma ferida que tinha no nariz, respondeu-me que foi a mãe. Porém, ao tentar abordar o assunto mais a fundo, ele desviou-se rapidamente para outro tópico. Tomei nota mental de conversar com as técnicas sobre este incidente.” (NT14)

Desta forma, a utilização das notas de terreno tornou-se "um relato escrito daquilo que [se] ouve, vê, experiência e pensa" (p. 150), permitindo-me sistematizar de forma descritiva e reflexiva os acontecimentos e as interações observadas. Estas anotações incluíram tanto as observações objetivas como outros aspetos mais subjetivos, tais como "impressões e sentimentos [...], primeiras interpretações e hipóteses progressivas, expressões e palavras recorrentes, etc." (Amado, 2014, p. 160).

O registo sistemático através das notas de terreno também me permitiu desenvolver competências fundamentais, tais como observação atenta, escuta ativa, capacidade de síntese e reflexão crítica. Como referido por Amado & Silva (2013), a elaboração de notas de terreno fomenta "habilidades como observar, escutar, calar, escrever, esquematizar, ampliar as notas e recordar com precisão" (p. 160). Neste sentido, as notas de terreno não foram apenas um instrumento de registo, mas também um meio de monitorização do meu próprio percurso de estágio. Através da sistematização das minhas observações, reflexões e experiências, estas notas permitiram-me acompanhar a minha evolução ao longo do tempo, identificar desafios e necessidades de ajustamento, bem como perceber a efetividade dos processos de intervenção que fui promovendo com as crianças e com os profissionais.



## Grupo de discussão focal

Sendo este um relatório de estágio focado na minha intervenção no contexto, tornou-se essencial refletir sobre a melhor forma de implementar atividades que fossem pertinentes e significativas para as crianças e jovens. O tema escolhido foi previamente aprovado pela equipa técnica logo após a primeira reunião, onde “a diretora técnica demonstrou especial interesse na componente da autonomia, reconhecendo a importância de trabalhar este aspeto com as crianças e jovens. No entanto, comentou que a vertente da participação poderia necessitar de alguns ajustes, dependendo de cada caso” (NT1).

Com o intuito de aprofundar a compreensão sobre as perceções da equipa técnica em relação à participação e à autonomia, optei por realizar um grupo de discussão focal, reunindo elementos da equipa técnica, um membro da equipa educativa e uma das estagiárias. A seleção destas participantes deve-se ao facto de serem as profissionais que passam mais tempo com as crianças e jovens, permitindo assim uma discussão mais rica e fundamentada sobre o tema. O principal objetivo desta abordagem foi não apenas recolher as suas perspetivas e ideias, mas também, de forma colaborativa, estruturar uma proposta de atividade que promovesse a autonomia das crianças e jovens.

De forma a orientar a discussão, defini objetivos específicos e um conjunto de perguntas orientadoras, como é possível verificar através da Tabela 3.

**Tabela 3:**

*Objetivos e perguntas orientadoras do grupo de discussão focal*

| Objetivos do GDF                                                                | Perguntas orientadoras                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Compreender o significado da participação infantil e juvenil no contexto da CAR | O que significa “participação” para vocês no contexto da CAR?<br>A partir de quando consideram que as crianças podem participar?                               |
| Identificar práticas existentes de participação das crianças e jovens           | Como as crianças atualmente participam das atividades e decisões?<br>Que atividades já foram realizadas que incentivaram a participação? Como foram recebidas? |

|                                                                          |                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Explorar os principais desafios na promoção da participação              | Quais são os principais desafios que encontramos na promoção da participação infantil/juvenil?                                                          |
| Refletir sobre a noção de autonomia e a sua promoção no dia a dia        | Como vocês definem “autonomia”?<br>De que forma as crianças e jovens podem assumir responsabilidades nas atividades diárias?                            |
| Recolher propostas de atividades que promovam a autonomia                | O que poderemos fazer para promover a autonomia das crianças e jovens?<br>Existem atividades que vocês acreditam que poderiam ser implementadas? Quais? |
| Estimular a construção colaborativa de propostas para futuras atividades | Quais as ideias sugeridas no brainstorming que consideram mais exequíveis?<br>Como poderiam ser implementadas tendo em conta os recursos existentes?    |

No que diz respeito aos princípios éticos, assegurei que todas as participantes estavam plenamente informadas “sobre a natureza, os objetivos e a metodologia, benefícios e possíveis riscos” (SPCE, 2000, p. 11). Conforme defende Amado (2014), “um código de ética incorpora um conjunto de princípios especificamente destinados a orientar o trabalho” (p. 410). Assim, elaborei um consentimento informado (Anexo I), garantindo que cada participante tinha plena consciência dos propósitos do grupo de discussão, do seu direito de retirar ou modificar o consentimento a qualquer momento e da confidencialidade dos dados pessoais fornecidos.

Apesar de frequentemente utilizado como um método de recolha de informação, neste contexto, o grupo de discussão focal assumiu um caráter interventivo. Esta metodologia é especialmente relevante quando se pretende aceder a perspetivas específicas de um grupo sobre um determinado tema, permitindo explorar aspetos que outros métodos não conseguem aprofundar. Como refere Amado (2014),

“Trata-se, portanto, de um exame em profundidade de um tópico pouco conhecido (...), mas relacionado com a vida quotidiana das pessoas e que produz um amplo corpo de dados expressos na própria linguagem dos/[das] respondentes e do seu contexto (...).

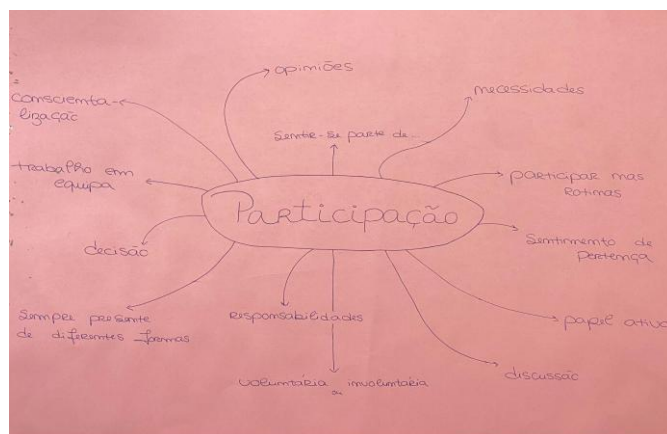
Procura-se, nessa auscultação, dar conta da experiência, de atitudes, dos sentimentos e das crenças dos[/as] participantes acerca do tema em causa (...), tendo em linha de conta a interação e as reações que se geram no interior de um grupo e em virtude do tópico em discussão” (p. 226).

Para garantir um ambiente neutro e confortável para as participantes, realizei a discussão num “espaço onde se sentissem à vontade para partilhar as suas opiniões” (NT24). Utilizei um modelo de roda para organizar as ideias, registando os principais pontos abordados numa cartolina, de forma a tornar a discussão mais visual e interativa. Além disso, disponibilizei post-its para que as participantes pudessem escrever as suas sugestões e reflexões, promovendo uma participação mais espontânea e livre. Utilizei um guião (Anexo II) de modo a seguir uma linha de raciocínio, com a intenção de não me desviar do tema e objetivo central do grupo de discussão. Por exemplo, uma das perguntas orientadoras como mostra na Tabela 3 foi: “O que significa “participação” para vocês no contexto da CAR?”. Esta abordagem está documentada na transcrição do grupo de discussão focal (Apêndice IV) e nas cartolinas resultantes da sessão (Figura 8, 9 e 10).

O aspeto mais relevante do grupo de discussão focal é a própria interação entre os/as participantes, pois é através do diálogo e do confronto de perspetivas que emergem reflexões mais profundas e significativas. Como refere Amado (2014), “o principal meio e fonte de produção de dados e a sua principal característica” (p. 226) é a interação. Esta técnica revelou-se particularmente vantajosa, pois permitiu explorar de forma mais detalhada questões que poderiam ser de difícil abordagem numa entrevista individual e aprofundar aspetos que anteriormente tinham sido apenas superficialmente mencionados.

Desta forma, a realização do grupo de discussão focal revelou-se uma ferramenta metodológica valiosa, tanto na compreensão das conceções da equipa sobre autonomia e participação, como no desenvolvimento de estratégias concretas para promover estes aspetos no quotidiano das crianças e jovens em acolhimento institucional. A discussão permitiu ainda concluir que a participação está intrinsecamente relacionada com o “sentimento de pertença [...]” (Transcrição do GDF, p. 6), um elemento fundamental para evitar a sensação de isolamento e fortalecer os laços comunitários. Como refere Menezes (2007), a comunidade desempenha funções cruciais, tais como facilitar a socialização, promover a partilha e a adoção de normas culturais, bem como o controlo social, laços de solidariedade e de ajuda mútua, incentivo à participação e integração dos indivíduos, que resulta na formação de uma identidade coletiva.

Durante o grupo de discussão focal, as participantes identificaram conceitos relacionados com a participação como: responsabilidade, capacidade, conscientização e necessidades, refletindo sobre os diferentes níveis de participação.



**Figura 8:** Cartolina do Grupo de Discussão Focal sobre a participação

Algumas formas de participação revelam-se voluntárias e espontâneas, como

“Há participações que eles gostam mais e há outras que eles gostam menos. Umas são completamente voluntárias, outras são. [...] Também há situações em que eles participam porque gostam daquilo que estão a fazer. Todos os dias de manhã, por exemplo, o R, o G, o R, eles gostam de levar as temos lá em baixo, à cozinha. Isso eles até fazem voluntariamente. Outro tipo de coisa, já é diferente” (Transcrição do GDF, p.10)

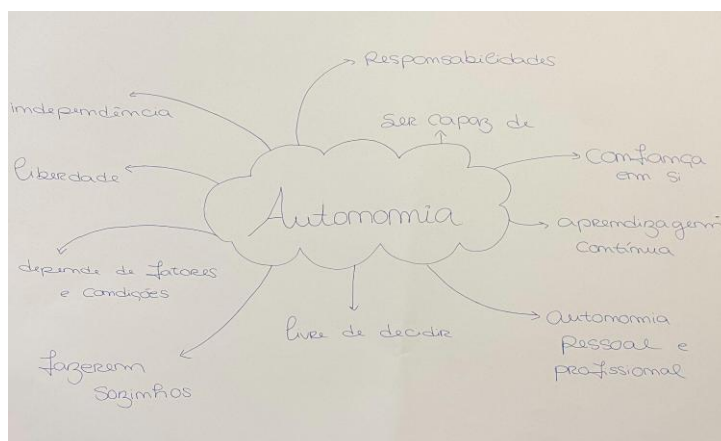
Enquanto outras são motivadas por incentivos externos ou exigências institucionais,

“Eles fazem muitas coisas e fazem se fizermos chantagem com eles. Eles vão-nos ajudar a arrumar a cozinha, a apanhar as louças, depois pedem ali um rebuçado, pedem um chocolate. Então ali é ver quem apanha mais a louça e vai lá à cozinha. Aquela dinâmica de estarem ali entretidos e a ajudar, também tem que ajudar” [...] (Transcrição do GDF, p.10).

Esta reflexão reforça a importância de criar estratégias que potenciem uma participação genuína, onde as crianças e jovens se sintam motivados/as e reconhecidos/as no seu envolvimento, fortalecendo assim o seu sentido de pertença e autonomia dentro da instituição.

Relativamente à autonomia, as participantes associaram-na a conceitos como responsabilidade, independência, liberdade de decisão, aprendizagem contínua e confiança.

Foi ainda referido que a autonomia depende de vários fatores e condições e que pode manifestar-se em diferentes domínios, nomeadamente o pessoal e o profissional.



**Figura 9:** Cartolina do Grupo de Discussão Focal sobre a autonomia

Dado que a autonomia está intrinsecamente relacionada com a sociedade em que estamos inseridos, esta pode ser condicionada por aspetos culturais e sociais, exigindo uma reflexão aprofundada. Como referido por uma participante:

“A autonomia tem de ser vista mediante os fatores e as condições, mas também tem muito a ver com o facto de sentirem-se... serem autónomos uma vez, ou duas, ou três, ou vinte atividades e noutras não, porque apresentam as suas personalidades e as suas fragilidades. A autonomia trata-se de um tema de extrema importância” (Transcrição GDF, p. 13).

O discurso das participantes revela a coexistência de dois extremos na vivência da autonomia na CAR. Por um lado, verifica-se uma autonomia ajustada à idade e às características das crianças, permitindo-lhes tomar decisões dentro de um enquadramento supervisionado. Um exemplo dessa autonomia controlada é ilustrado pelo seguinte excerto:

“Nós temos aqui meninos que são autónomos para se vestir e, se nós dermos essa autonomia a 100%, eles, em dias de chuva, vão de calções para a escola. Então essa autonomia tem que ser uma autonomia vigiada por nós para garantir que, em dias de chuva, eles vão adequados com o tempo que está lá fora. Porque eles vestiam-se de uma maneira autónoma mesmo” (p. 13).

Por outro lado, há situações em que a autonomia é promovida de forma mais abrupta e exigente, com o objetivo de preparar as crianças e jovens para os desafios do mundo exterior. A transição de um ambiente altamente estruturado para um contexto mais

independente pode ser desafiante, mas é considerada essencial para o desenvolvimento das competências necessárias à vida adulta. Como mencionado:

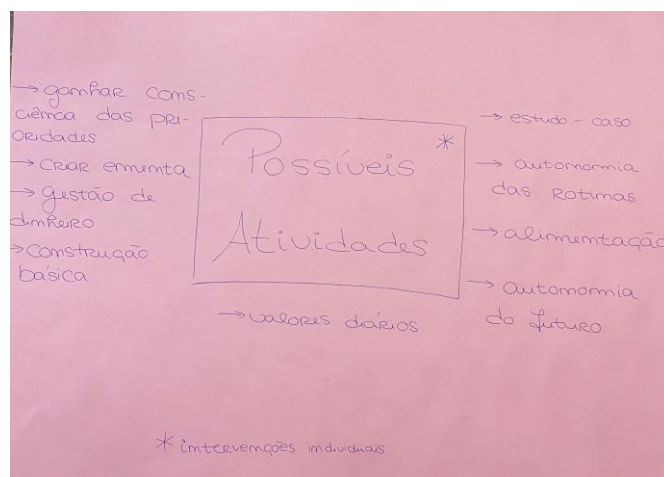
“Nós tiramos aqui da escola onde ele estava, do centro escolar, estava muito protegido, e fomos lançá-lo para a [nome da instituição], uma escola muito maior. Aqui, com uma perspectiva de que ele ganha autonomia. Porquê isto em vários sentidos? Porque ele aqui está cá onde nasceu, entram na escola, levam-no à casa de banho, dizem-lhe ‘comes isto, se não comes isto, eu dou-te aquilo’, portanto, criava independência de tudo, e quando ele se integra na [nome da instituição], ele percebe que tem lá pessoas, mas que não estão lá só para ele, que querem também viver a vidinha delas, portanto, ele vai ter que se desenrascar. E que aquela situação de proteção já não está tão evidente. E também não está tão evidente aquela situação de que, ‘coitadinho usa cadeira de rodas’. Também era uma situação que acontecia. Nós aqui, ao lançá-lo para a [nome da instituição], estamos a promover a autonomia dele. Estamos a procurar, e se calhar de uma forma mais agressiva, mas estamos a procurar que ele tenha, que ele ganhe a autonomia. Nós já lhe dissemos que ele, quando for para o mundo laboral, da escola, e etc., etc.” (p.18).

A autonomia está, portanto, fortemente influenciada por fatores individuais e contextuais. Como uma das participantes salientou:

“Também eu acho que isso, nós, por exemplo, temos que contextualizar, de facto, o que é que nós podemos ou não trabalhar. E quando nós falamos deles fazerem a tarefa, por exemplo, fazer uma cama, isto não pode ser levado a pente fino. E porquê? Porque há dias em que eles vão mudar a cama. Portanto, eles saem e eles não vão mudar a cama. Ponto número. Há dias em que, de facto, eles se esquecem, mas há outros que até fazem, não é? E há outros que também deixam de fazer, por exemplo...” (p.15).

Deste modo, a autonomia é um processo complexo, marcado pela interação entre as competências individuais das crianças e jovens e as exigências do contexto onde estão inseridos. Esta reflexão permite compreender que a autonomia não é um conceito absoluto, mas sim um processo dinâmico que deve ser ajustado às necessidades e características de cada indivíduo, garantindo um equilíbrio entre liberdade e acompanhamento.

A partir do grupo de discussão focal e em conjunto com as participantes, chegámos a um consenso sobre a pertinência de uma atividade centrada no tema da autonomia.



**Figura 10:** Cartolina do Grupo de Discussão Focal – possíveis atividades

Com base nas informações e pareceres recolhidos anteriormente, desenvolvi um plano de intervenção detalhado e personalizado, ajustado às idades e às medidas de promoção e proteção aplicáveis a cada criança e jovem.

Durante o grupo de discussão focal, emergiu a conclusão de que as intervenções individuais seriam mais adequadas, dado que "individual não é pior. Por uma questão. Porque eles estão numa fase que se influenciam muito" (p. 23). Nesse sentido, foi salientado que

"Se tivermos o R. Imagina o R e o G. O G fica à espera do que o R vai responder, vai atrás. Pronto, é mais um bocadinho diferente, mas se calhar não se perde de forma individual. Não quer dizer que futuramente até não possam se reunir. Mas numa fase inicial parece-se que é melhor ser individual" (p. 24).

Este plano de intervenção tem como foco principal o fortalecimento do apoio prestado às crianças e jovens, a promoção da autonomia e a criação de oportunidades que incentivem a sua participação ativa na vida institucional. A sua implementação foi conduzida em colaboração com a equipa técnica da CAR, garantindo uma monitorização constante ao longo das atividades. Esta monitorização permite avaliar de forma contínua o progresso das crianças e jovens, bem como a eficácia da intervenção, possibilitando ajustes dinâmicos em função das necessidades que foram surgindo.

Este GDF funcionou também como um espaço de reflexão conjunta e, simultaneamente, como uma forma de sensibilização e formação informal para as presentes profissionais da CAR. Ao problematizar as questões da autonomia da participação, as profissionais tornaram-se mais conscientes de um conjunto de ferramentas que podiam mobilizar no quotidiano, no sentido de envolver mais ativamente as crianças e adolescentes nas diferentes tomadas de decisão. Esta consciencialização contribuiu para modelar alguns

comportamentos, mostrando que a mudança de práticas não exige necessariamente processos idealizados e complexos, mas pode resultar de pequenas alterações no modo de operar e de aproveitar, com intencionalidade, cada momento como uma oportunidade de construir uma ação mais participativa e diferenciadora.



## **Atividades**

Quando iniciei o meu estágio curricular na Casa de Acolhimento Residencial "Âncora", tinha delineado um projeto de estágio com um tema e objetivos previamente estabelecidos. No entanto, este ainda não estava totalmente desenvolvido, uma vez que necessitava de um conhecimento mais aprofundado do contexto e, sobretudo, das crianças e jovens acolhidos/as. Por essa razão, optei por não iniciar de imediato intervenções ou atividades, pois considerei essencial primeiro compreender a dinâmica da instituição, as necessidades das crianças e a abordagem da equipa técnica. Desde o primeiro dia, procurei manter uma postura de mente aberta, alinhada com as expectativas da CA e com a sua missão, demonstrando sempre compromisso e sensibilidade para cumprir com os objetivos estabelecidos.

Na primeira reunião, o meu tema de estágio acabou por ser aprovado, uma vez que se enquadrava nas necessidades identificadas pela equipa técnica. Apesar de, inicialmente, não ter atividades predefinidas, foi através da observação participante que fui ajustando a minha abordagem e estruturando intervenções que respondessem a problemas concretos identificados ao longo do estágio. Esta adaptação contínua permitiu-me ter um papel ativo em diversas atividades da instituição, pelo que posso afirmar que, desde o momento em que entrei no terreno até à conclusão do estágio, estive constantemente envolvida em dinâmicas essenciais para o funcionamento da CAR.

As atividades que desenvolvi e nas quais participei podem ser agrupadas em três grandes áreas: as atividades desenvolvidas com a equipa técnica, as atividades institucionais promovidas pela Casa de Acolhimento e, por fim, as atividades que propus e implementei de forma autónoma.

### **Atividades desenvolvidas com a equipa técnica**

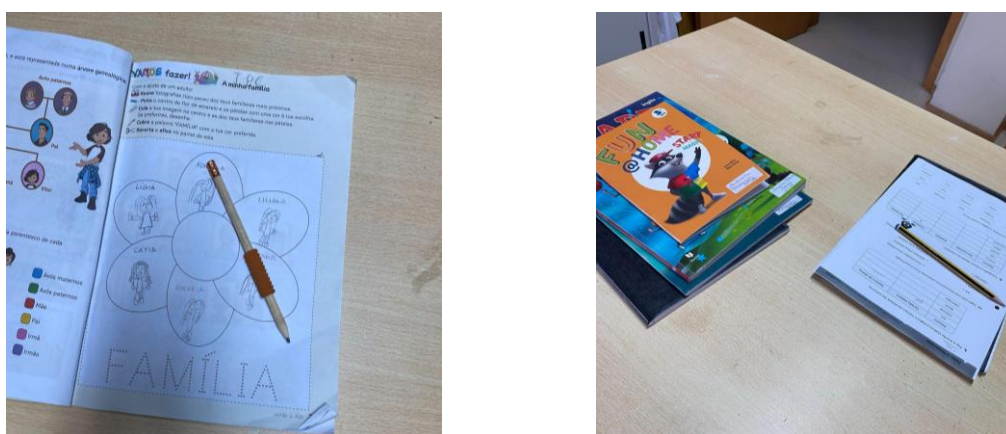
Relativamente ao trabalho com a equipa técnica, tive a oportunidade de acompanhar profissionais de diversas áreas, nomeadamente educação social, psicologia e serviço social. As primeiras atividades que integrei dizem respeito às rotinas da equipa, o que inclui o acompanhamento das crianças nos transportes para a escola e terapias. Esta tarefa, para além de garantir a segurança e assiduidade das crianças e jovens nas suas atividades diárias, permitiu-me observar a interação destas com os/as profissionais da CAR e com os seus pares, bem como compreender as suas necessidades individuais e o comportamento em diferentes contextos.

Durante estas interações, pude observar momentos espontâneos de partilha e afeto entre as crianças e adolescentes, o que me ajudou a perceber melhor as suas dinâmicas. Por exemplo, numa das viagens de transporte, “ajudei a vestir as batas do infantário à V e ao S, os mais pequenos. Entrámos na carrinha e todos/as estavam muito animados/as, cantando "Quem gosta da doutora Adriana bate palmas" e "Quem gosta da doutora L bate palmas" (NT3). Este momento, aparentemente simples, revelou a importância das pequenas rotinas diárias na construção de um ambiente seguro e afetivo para os/as acolhidos/as.

Tive ainda a responsabilidade de estar sozinha com algumas crianças durante consultas, sessões de terapia e fisioterapia. Durante estas situações, “fiquei na sala de espera, onde recebi muitas perguntas dos outros utentes, sobre quem eu era, quantos anos tinha o menino” (NT38). Apesar de não ser uma função diretamente ligada à minha formação, compreendi que, num contexto de acolhimento institucional, as responsabilidades são partilhadas e que cada pessoa assume diferentes papéis consoante as necessidades de cada ocasião. Estas experiências ensinaram-me a ser flexível e a adaptar-me a diferentes situações, garantindo sempre o bem-estar das crianças e o cumprimento das diretrizes da instituição.

Em várias ocasiões, percebi que era necessário ir além das minhas funções para apoiar a equipa técnica e contribuir para o funcionamento harmonioso da instituição, "percebo que não faz parte da minha função, no entanto ofereci-me para ajudar a equipa neste momento porque percebi que facilitava a dinâmica" (NT37). Assumir estas tarefas fez-me refletir sobre a importância do trabalho em equipa e da cooperação entre diferentes profissionais, pois cada intervenção tem um impacto significativo no desenvolvimento e estabilidade emocional das crianças acolhidas.

Apoiar as crianças e jovens no seu percurso escolar foi outra das responsabilidades desempenhadas pela equipa técnica, e na qual também tive oportunidade de participar.



**Figura 11:** Atividades de apoio ao estudo

Este apoio assume um papel fundamental no desenvolvimento dos/as acolhidos/as, sendo crucial para a promoção do sucesso escolar. Ao longo do meu estágio, pude observar que o acompanhamento não se limitava apenas à ajuda na realização de trabalhos de casa, na elaboração de apresentações ou na preparação para testes, mas que a forma como estas atividades eram realizadas tinha um impacto significativo na autonomia e no crescimento pessoal destes/as.

Desde o início, participei ativamente em diversas atividades com as crianças, como a realização de um trabalho sobre a cidade de Rebordosa (Figura 12) ou a construção de um leão com materiais recicláveis (Figura 13).



**Figura 12:** Trabalho para a escola sobre a cidade de Rebordosa



**Figura 13:** Construção de um animal com materiais recicláveis

No entanto, foi a partir destas primeiras experiências que comecei a refletir sobre a importância de uma abordagem mais intencional e consciente da minha parte nas atividades propostas. Ao olhar para o processo, percebi que muitos dos trabalhos, especialmente os

“trabalhos manuais, que deveriam ser feitos pelas crianças, acabam por ser realizados pelas técnicas, o que pode prejudicar a sua participação e independência [...] senti que a L não estava a ser incentivada a desenvolver autonomia nem a contribuir com as suas próprias ideias no trabalho” (NT6).

Isto, na minha opinião, impedia o desenvolvimento da sua autonomia e do pensamento crítico das crianças e jovens na CAR.

Esta reflexão levou-me a repensar a minha abordagem, decidindo incluir as crianças no processo de criação e decisão, desde as escolhas mais simples até à concretização das suas próprias ideias. Uma atividade que exemplifica bem essa mudança foi a construção de uma casa assombrada para o Halloween (Figura 14), onde procurei envolver a criança, no processo de seleção das imagens, onde “procurei imagens na internet para que a L pudesse escolher o que gostaria de levar para a escola” (NT6). Ao longo do tempo, comecei a perceber que a inclusão da criança no processo, desde a escolha de temas até a execução das tarefas, favorecia o seu desenvolvimento e a sua confiança.



**Figura 14:** Trabalho para a escola de uma casa assombrada

Nos projetos subsequentes, procurei continuar a desenvolver esta autonomia, encorajando a participação ativa das crianças e jovens nas suas próprias escolhas. Num trabalho mais recente (Anexo IV),

“notei que a L estava muito mais envolvida no processo. [...] A L gostava de ser ela a decidir o que queria fazer. A L decidiu alterar a estética do seu trabalho. Assim sendo mostrei-lhe alguns *templates* no *Canva* e foi ela mesma que escolheu [...] fui-lhe sempre perguntando se estava a gostar e ela mostrou-se muito participativa durante o trabalho [...] foi ela quem escolheu todas as fotos do trabalho” (NT35).

Este tipo de envolvimento não só refletiu um aumento da sua confiança e autonomia, como também demonstrou uma maior motivação para os trabalhos da escola, uma vez que estava envolvida no processo, tendo as suas ideias ouvidas.

No decorrer das atividades de apoio ao estudo, procurei sempre incentivar a participação ativa das crianças, sem, no entanto, deixar de “ter o cuidado de corrigir sempre que necessário para não levar ao erro” (NT15). Acredito que o apoio escolar não deve apenas centrar-se nas questões escolares, mas também no desenvolvimento das crianças e adolescentes. Assim, a promoção da autonomia e a participação foi um objetivo constante. Tornou-se assim gratificante observar a evolução de todos/as ao longo do tempo e perceber como, com o devido apoio, estes/as conseguiam não apenas melhorar o seu desempenho escolar, mas também desenvolver uma atitude mais positiva e confiante em relação à aprendizagem.

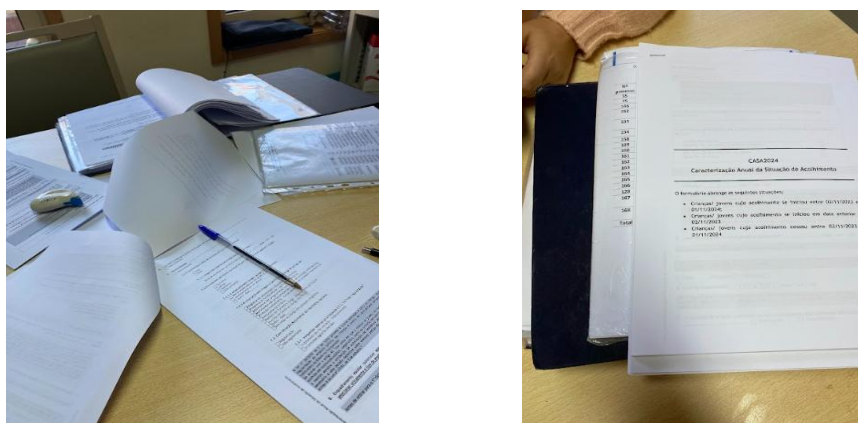
Um dos momentos mais enriquecedores foi a minha presença em audiências no tribunal, onde me deparei com um novo contexto mais formal e exigente. Neste ambiente, pude observar como as técnicas da CAR apresentavam os processos das crianças, relatando de “forma muito breve, desde o momento do acolhimento até ao momento atual, referem também as visitas dos progenitores e a sua dinâmica” (NT24). A clareza e tranquilidade com que conduziam os seus discursos, “articulando sempre com exemplos, sendo reflexivas e posicionando-se sobre o que consideram ser melhor” (NT24), foram aspetos que me marcaram profundamente. Percebi como é crucial ter uma comunicação assertiva e objetiva, especialmente num contexto em que se tomam decisões determinantes para a vida dos/as acolhidos/as e das suas famílias.

Foi particularmente impactante ver como as técnicas expunham, de forma estruturada e com empatia, os desafios e progressos da criança, mantendo sempre um tom profissional e sereno, mesmo perante questões complexas e exigentes, onde “numa primeira parte as técnicas entram e são confrontadas com perguntas por parte da juíza, depois a segunda parte, os pais entram na sala e respondem às questões, sem interferência das técnicas” (NT24). Para além disso, a interação com a juíza e as magistradas, bem como os demais intervenientes fez-me compreender a importância do trabalho colaborativo e da articulação entre diferentes instituições para garantir o bem-estar das crianças. Apesar de ser um

contexto novo para mim, consegui sentir-me segura e envolvida, chegando mesmo a partilhar as minhas opiniões e reflexões com as técnicas, o que me permitiu desenvolver um olhar mais analítico e crítico sobre este processo.

Além disso, acompanhei visitas domiciliárias, tanto agendadas como inesperadas, a crianças que tinham regressado à família, permitindo-me compreender de perto o processo de reintegração familiar e o acompanhamento que a CA realiza nestes casos. Nestes momentos, observei a forma como as técnicas conduziam as visitas, “faz-se questões de modo a não fazer julgamento de valores e tendo sempre um discurso neutro” (NT15), mantendo um discurso imparcial e profissional. Foi particularmente relevante perceber como as visitas são conduzidas, uma vez que implicam um equilíbrio entre a avaliação da segurança e bem-estar da criança e a criação de um ambiente de confiança com a família. Num caso, notei uma dificuldade por parte da família em expressar-se ou mesmo em aceitar determinadas questões, onde “a técnica L, em tom calmo, incentivou a organização do espaço para uma convivência mais harmoniosa” (NT15), o que reforçou a importância de uma comunicação empática e neutra. Com o acompanhamento de perto destas atividades da equipa técnica, pude compreender a relevância da monitorização pós-reintegração, garantindo que a transição para o meio familiar ocorre de forma segura e ajustada às necessidades da criança/jovem.

Outra atividade relevante foi o preenchimento de relatórios, nomeadamente para a Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens (CASA) (Figura 15). Neste processo, revi detalhadamente os processos das crianças e jovens, desde o momento do seu acolhimento até à medida atual de promoção e proteção, analisando informações sobre o seu histórico familiar, intervenções realizadas e evolução dentro da Casa de Acolhimento.



**Figura 15:** Preenchimento dos relatórios para o Relatório Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens (CASA)

Este trabalho exigiu um elevado nível de atenção e rigor, pois cada detalhe registado poderia ter impacto em dados futuros. Durante este processo, "senti uma grande pressão e responsabilidade, pois, apesar de não haver uma pressão direta da técnica, queria preencher tudo de forma correta uma vez que estava consciente da importância destes relatórios para a CAR e para a CASA" (NT25). Posteriormente, participei numa reunião com a diretora técnica para discutir os relatórios, onde foram feitos ajustes e refinadas informações essenciais para assegurar um registo completo e atualizado.

Além disso, estive presente em reuniões escolares,

"Durante a manhã, a técnica L convidou-nos para participar numa reunião na escola do R, convite que aceitamos de imediato. Fomos até à [nome da escola], onde aguardamos a chegada da diretora de turma, ligeiramente atrasada devido ao transporte de materiais de decoração. A reunião foi motivada pelas dificuldades e desorientação do R em questões temporais, como a organização dos dias da semana, e pelo facto de ainda precisar de ajuda constante para preparar a mochila, apesar das estratégias implementadas no início do ano letivo. [...] Discutiu-se também o Plano Educativo Individual (PEI) e possíveis medidas de apoio para o seu desenvolvimento. A professora enumerou tópicos que ela e outros docentes pretendiam que o R desenvolvesse ao longo do tempo. Contudo, quando questionada sobre o que esperava que a CAR trabalhasse com o R em casa, não conseguiu fornecer uma resposta clara, referindo apenas atividades práticas, como a aprendizagem e atividades sobre o dinheiro e a numeração" (NT11)

Nestes momentos, pude compreender melhor os desafios educativos e de comportamento enfrentados pelas crianças e adolescentes, bem como a forma como a CA e a Escola colaboram na definição de estratégias para promover o sucesso escolar e a inclusão social. A minha participação nestas reuniões permitiu-me ter uma visão mais abrangente das dificuldades e potencialidades de cada criança e jovem, reforçando a importância de um trabalho articulado entre as diferentes entidades envolvidas no seu desenvolvimento.

Participei em algumas reuniões com as famílias dos/as acolhidos/as e com a técnica da EMAT, onde discutimos as expectativas dos/as progenitores/as em relação ao futuro dos/as seus/suas filhos/as. Durante uma determinada reunião, refletimos sobre o papel do acolhimento institucional, a responsabilidade parental e a importância da participação efetiva dos pais no processo. Foi notório que os/as progenitores/as apresentavam dificuldades em compreender a medida de acolhimento como um processo centrado no bem-estar da criança, priorizando a sua própria perspetiva pessoal. Por exemplo, "o pai apenas referia a sua perspetiva pessoal, manifestando a ideia de que a medida representava um benefício para

si, sem considerar o impacto real na vida do W ou se a sua duração deveria ser reavaliada” (NT35). Estas reuniões foram momentos de grande aprendizagem, pois permitiram-me perceber como a equipa técnica da CAR e a EMAT trabalham para sensibilizar os/as pais/mães, numa perspetiva ecológica do contexto, onde procuraram incentivar uma reflexão sobre as suas responsabilidades parentais e sobre o futuro das crianças e jovens.

Embora não tenha acompanhado diretamente um/a profissional, tive total liberdade para participar em todas as atividades que considerasse pertinentes para o meu estágio, o que me proporcionou uma experiência diversificada e enriquecedora. No entanto, essa liberdade também trouxe desafios inesperados, como diversas situações complexas que exigiam uma intervenção imediata e, por vezes, decisões difíceis. Ao longo do estágio, enfrentei situações que foram marcantes e exigiram de mim uma abordagem sensível e profissional. Entre estas, destaco chamadas telefónicas de pais a ameaçar a equipa técnica (NT26), reuniões com a equipa educativa (NT20), e momentos de acolhimento de emergência (NT32), que, embora difíceis, me permitiram entender a realidade e a pressão que muitas vezes os/as profissionais numa CA enfrentam, exigindo uma capacidade de adaptação e resiliência.

Por outro lado, o estágio também me proporcionou momentos de tranquilidade e proximidade com as crianças/jovens, que foram fundamentais para o desenvolvimento de uma relação de confiança e afetividade. Em situações mais leves, como brincadeiras e atividades lúdicas, pude interagir com todos/as de forma mais descontraída, permitindo-me conhecer melhor as suas personalidades e interesses, como foi o caso de

“Durante a tarde, enquanto víamos um filme na sala, o R e a V decidiram brincar a fazer-me penteados, o que gerou um ambiente descontraído. Conversámos sobre as suas brincadeiras preferidas e sobre os desenhos de Halloween que tinham pintado para decorar as portas dos gabinetes” (NT7).

Estes momentos não só ajudaram a criar laços, mas também a criar um ambiente mais acolhedor e seguro, onde as crianças e jovens se sentiam à vontade para se expressar e participar.

Em conclusão, o meu estágio na CAR permitiu-me compreender o trabalho da equipa técnica e o impacto das suas intervenções no desenvolvimento dos/as acolhidos/as. Aprendi a importância da flexibilidade e adaptação, dado que as necessidades das crianças/jovens mudam constantemente. A colaboração entre os/as profissionais, as famílias e a atenção individualizada reforçaram a importância de uma abordagem integrada. Esta experiência ofereceu-me uma visão mais clara e holística das responsabilidades de um/a profissional em



Ciências da Educação, além de me fazer refletir sobre a importância do acolhimento, da autonomia e da participação das crianças e jovens no seu processo de desenvolvimento e bem-estar.

### **Atividades promovidas pela CAR**

Como seria de esperar, com a minha entrada para o contexto, deparei-me com um plano de atividades já em andamento, o que me levou a considerar importante integrar-me nas atividades do mesmo. Foi através destas atividades que desenvolvi, juntamente com outros/as profissionais, os trabalhos manuais relacionados com o Halloween e o Natal, duas datas que sempre geram grande entusiasmo entre as crianças e jovens da instituição.

Tendo em mente, como referido anteriormente, a necessidade de dar uma intencionalidade à minha ação, percebi que, embora o plano de atividades para 2024 já estivesse estruturado, as crianças e jovens não estavam tão envolvidos nas atividades propostas. Foi neste contexto que, em conjunto com a outra estagiária da área da Educação Social, decidimos promover a participação ativa das crianças, criando uma oportunidade para que pudessem expressar a sua criatividade e envolver-se no processo de decoração e preparação para as temáticas festivas.

Assim, realizámos várias decorações, nas quais as crianças puderam contribuir de forma direta, como na pintura de elementos decorativos (Figura 16). Além disso, tivemos a oportunidade de as apoiar em tarefas mais pequenas, como o uso de cola quente e pequenos ajustes. No entanto, a dinâmica do contexto revelou-se sendo um desafio, não porque as equipas da Casa de Acolhimento não estivessem dispostas a colaborar, mas porque as crianças e adolescentes passavam longas horas na escola, com os trabalhos de casa e outras atividades escolares. Esta rotina, que incluía também o lanche e o banho após a escola, bem como treinos, deixava-lhes pouco tempo e energia para participar nas atividades extraescolares. Considerando que a não participação pode ser perspectivada como uma forma de participação (Arnstein, 1969), tornou-se importante respeitar o desejo das crianças e jovens de não se envolverem, evitando forçar a sua participação quando não estavam dispostos/as.



**Figura 16:** Elementos decorativos Halloween

As atividades relacionadas com o Halloween, por exemplo, foram maioritariamente focadas na decoração (Figura 17), e embora a minha presença na CA não tenha sido constante, a outra estagiária observou que as crianças, mesmo que de forma pontual, mostraram grande entusiasmo ao participar na escolha das decorações para um dia que aguardavam com expectativa.



**Figura 17:** Decoração Halloween

No dia de Halloween, estive responsável por ajudar na preparação das crianças, especialmente na aplicação de maquilhagens e na escolha das roupas. Como descrevi nas notas de terreno:

“Cada criança foi à sala das técnicas para a maquilhagem, onde eu e a estagiária D nos encarregamos de as caracterizar. Deixamos sempre que escolhessem o que queriam, mas para os mais indecisos, mostramos exemplos da internet para ajudar na decisão. No geral, as maquilhagens correram bem” (NT13).

Apesar de todos os desafios, foi gratificante ver a alegria das crianças ao poderem expressar-se e participar nestas atividades. Porém, a limitação do tempo foi um fator determinante no processo. A decoração da CAR, por exemplo, teve de ser realizada apenas à tarde, uma vez que a cantina é um espaço partilhado com a creche e apesar das “decorações ocuparam grande parte da tarde. Quando chegou a hora de decorar a cantina, esperámos que a creche terminasse de usar o espaço, por volta das 17h” (NT13). Esta gestão do tempo, embora necessária, evidenciou a complexidade da organização, pois foi preciso adaptar as atividades às necessidades de todos os grupos e espaços, procurando sempre equilibrar as expectativas das crianças com as limitações do espaço e do horário.

Após o Halloween, a CA rapidamente se preparou para as festividades de Natal, que, tal como o Halloween, são aguardadas com grande entusiasmo pelas crianças e jovens. Este período, embora com uma dinâmica semelhante, trouxe novos desafios e oportunidades. A antecipação do Natal proporcionou-nos a oportunidade de continuar a envolver as crianças em atividades criativas, mas também de explorar novas formas de as incluir nas dinâmicas preparatórias.

Embora não tenha estado tão presente e ativa em todas as atividades, devido ao meu envolvimento noutras tarefas, a responsabilidade pela execução de algumas delas acabou por recair maioritariamente sobre a outra estagiária. No entanto, desenvolvemos, de forma conjunta, momentos dedicados à decoração com as crianças e jovens, bem como a criação de elementos alusivos ao dia de Natal, especialmente focados na preparação da ceia.





**Figura 18:** Decoração de Natal



**Figura 19:** Decoração para a ceia de Natal

Apesar da intenção de envolver as crianças e adolescentes em todas as fases do processo, senti que, em algumas situações, a participação deles/as foi limitada, “vi que começou a haver menos espaço para a participação das crianças, colocando-os mais de

parte, principalmente os mais velhos” (NT23). Muitas vezes, tivemos de ser nós a tomar as decisões e a assumir a responsabilidade por grande parte das tarefas, mesmo com a ideia de inclusão presente no plano. Este facto revelou-se particularmente evidente nas atividades de decoração e na preparação para a ceia de Natal, onde, por questões de tempo, recursos ou simplesmente por falta de motivação das crianças e jovens, a nossa intervenção foi mais ativa e determinante do que esperávamos. Embora as crianças tivessem a oportunidade de participar, o contexto e a dinâmica das atividades muitas vezes não permitiram que a inclusão fosse realizada da forma mais efetiva, resultando numa maior sobrecarga para nós, estagiárias, do que seria ideal.

No que diz respeito ao Dia dos Namorados e ao Carnaval, apesar de ter estado envolvida nas atividades, a minha experiência foi algo diferente em comparação com o Halloween e o Natal. Já me encontrava numa fase de preparação para a minha saída do terreno, o que fez com que a minha atenção estivesse mais voltada para a despedida do que para o desenvolvimento das atividades em si. No entanto, procurei sempre manter-me disponível e disposta a contribuir para as iniciativas da CAR, colaborando nas atividades relacionadas com estas duas datas, ainda que de forma mais pontual. Embora o meu envolvimento já não fosse tanto como no início, fiz questão de partilhar as minhas ideias e de apoiar na execução das tarefas sempre que possível, reafirmando o meu compromisso e a minha vontade de colaborar com a equipa até ao fim da minha estadia no terreno.

Ao fazer uma reflexão mais profunda sobre a minha experiência na Casa de Acolhimento, chego à conclusão de que, apesar de todos os desafios e contratempos, foi um período de grande aprendizagem. Encontrei-me num contexto onde, ao mesmo tempo que procurava integrar-me nas atividades já em andamento, era necessário adaptar-me constantemente às necessidades e realidades das crianças e jovens, o que me exigiu flexibilidade e muita paciência. Percebi que, embora a minha intenção fosse sempre promover a participação ativa, autonomia e a inclusão, muitas vezes o contexto e as rotinas diárias das crianças limitavam este envolvimento, e aprender a respeitar isso foi uma lição importante.

### **Atividades implementadas por mim**

Para além de todas as atividades em que participei, integrei e estive envolvida ao longo do meu estágio, desenvolvi também uma componente de intervenção alinhada com o tema central do meu estudo. Segundo Menezes (2007), a “intervenção não decorre contra os outros ou apesar dos outros ou em vez dos outros, mas só faz sentido se com os outros” (p.138). Este conceito foi uma premissa crucial para a minha prática no contexto, na medida

que a intervenção deve ser um processo colaborativo, que não se limita à imposição de práticas externas, mas que se constrói de forma conjunta, envolvendo todas as pessoas no processo, quer fossem técnicos/as como crianças/jovens.

Enquanto estagiária na área das Ciências da Educação, o meu papel não recai simplesmente no observar ou intervir de forma isolada, mas sim encontrar formas de trabalhar em conjunto com as crianças, os/as jovens e os/as profissionais da instituição, promovendo espaços de diálogo e de escuta ativa.

Sendo o foco da minha intervenção a participação e autonomia das crianças e jovens no contexto de uma Casa de Acolhimento Residencial, acreditando que são direitos a serem promovidos no contexto. Desde o início do estágio, procurei observar atentamente os momentos, as interações e as dinâmicas que refletiam estas duas dimensões. A participação e a autonomia não são conceitos que se possam impor, mas que se constroem ao longo do tempo, por meio de processos de envolvimento, escuta ativa e respeito pelos direitos e vontades das crianças e adolescentes.

Desta forma, a intervenção realizada não se resumiu a implementar atividades isoladas, mas procurou, antes, criar as condições necessárias para que as crianças e jovens se apropriassem das atividades e do espaço institucional, desenvolvendo a sua autonomia, bem como participação. O trabalho com a equipa técnica foi fundamental para assegurar que as práticas fossem consistentes e estivessem sempre alinhadas com as necessidades e os desejos expressos dos/as participantes.

### **Atividades com foco na participação**

Nos primeiros dias, tive a oportunidade de ouvir, de forma informal, uma reunião entre as técnicas da instituição, na qual estavam a delinear o Plano Anual de Atividades (PA) para ser submetido à aprovação da ADR. Durante esta conversa, apercebi-me de que estavam a reutilizar, quase sem alterações, o mesmo plano do ano anterior,

“usaram exatamente o mesmo do ano passado, sem fazer muitas alterações. Além disso, reparei que não tiveram a participação das crianças, o que seria fundamental, uma vez que se trata de algo feito para eles e com eles. Senti-me um pouco à parte, pois estavam na sala ao lado e consegui ouvir tudo, mas não me incluíram no processo. Gostaria muito de ter participado, poder dar ideias e contribuir de alguma forma para o planeamento, pois gosto deste tipo de atividade e queria sentir-me integrada” (NT4).



A ausência das crianças e jovens neste processo pareceu-me uma falha significativa, uma vez que o PA deveria ser construído com a sua participação, garantindo que refletisse verdadeiramente os seus interesses e necessidades. A falta de envolvimento destes/as evidencia a necessidade de repensar as práticas institucionais, pois, frequentemente, a participação é reduzida a um conceito teórico sem uma aplicação concreta (Zimmerman, 2000).

Ao sentir-me excluída do processo, não apenas enquanto estagiária, mas também enquanto alguém que acredita na importância da participação, compreendi que era essencial criar oportunidades para que as crianças e jovens fossem ouvidos/as. Foi neste momento que “surgiu a minha primeira ideia para uma atividade do meu estágio, e comecei a pensar em como poderia implementá-la” (NT4): desenvolver uma iniciativa que incentivasse a participação das crianças/jovens na construção do PA do próximo ano. O objetivo não seria substituir ou impor uma intervenção, mas sim atuar como facilitadora, promovendo um processo de construção onde que as crianças e adolescentes se sentissem parte ativa da comunidade em que vivem.

Antes de iniciar o planeamento desta atividade, considerei essencial alinhar a minha ação com a da equipa técnica. Assim, antes de avançar, decidi apresentar a minha proposta às técnicas da instituição para garantir que a iniciativa fosse coerente com a abordagem já estabelecida. Embora tenha sido uma proposta minha, quis partilhar a intenção de envolver as crianças e jovens no processo de reflexão e criação de novas atividades,

“utilizar o plano de atividades deste ano para organizar pequenos grupos de discussão, conforme as idades, de forma a envolver as crianças na reflexão e na criação de novas atividades. A técnica achou a ideia interessante e sugeriu que me fornecesse o plano de atividades assim que este fosse aprovado” (NT10).

Com o consentimento da equipa técnica, delinee os principais objetivos da atividade, procurando garantir um impacto significativo na experiência dos/as acolhidos/as. Em primeiro lugar, estimular a autonomia, ao proporcionar um espaço seguro e encorajador onde cada participante pudesse expressar as suas ideias e preferências sem receios. Além disso, pretendia promover a participação no processo de tomada de decisões relativas ao plano anual de atividade da Casa de Acolhimento, de forma a reforçar o sentimento de pertença e inclusão. Outro aspeto fundamental foi a adaptação da abordagem às diferentes faixas etárias e capacidades, garantindo que todas as crianças e jovens, dos 4 aos 16 anos, se sentissem envolvidos/as e efetivamente ouvidos/as. Por fim, a recolha de sugestões individuais

permitiria integrar as suas ideias no planeamento do próximo ano, tornando as atividades mais representativas e alinhadas com os interesses dos seus principais destinatários/as.

Inicialmente, imaginei que um grupo de discussão focal seria a melhor estratégia para fomentar o diálogo e a troca de ideias entre os/as participantes. No entanto, após uma reflexão mais aprofundada e com base no aconselhamento das técnicas da instituição, optei por uma abordagem mais individualizada. Esta mudança visou garantir uma participação mais efetiva, especialmente considerando a diversidade etária e as diferentes personalidades das crianças e jovens. Assim, procurei criar um ambiente onde “a escuta não existe sem a relação, sem uma ligação entre dois sujeitos” (Berger, 2009, p. 190), para que cada um/a se sentisse confortável em partilhar as suas opiniões sem a influência do grupo, respeitando o ritmo e a individualidade.

Para implementar a atividade, elaborei cuidadosamente um plano detalhado (Anexo XVII) e adotei estratégias diferenciadas consoante a faixa etária. As crianças mais novas (4-12 anos) foram incentivadas a desenhar e a escolher imagens representativas das atividades que gostariam de realizar (Figura 20), enquanto os jovens dos 12 aos 16 anos utilizaram os post-its para registar as suas preferências e sugestões (Figura 21). A sessão foi planeada para uma duração média de 15 a 20 minutos, ajustada à maturidade e ao nível de atenção de cada participante, recorrendo a materiais lúdicos como papel, lápis de cor, marcadores e imagens para facilitar a expressão de ideias. No final, todas as sugestões recolhidas foram organizadas e apresentadas à equipa técnica, reforçando a importância de um planeamento mais inclusivo e participativo.







**Figura 20:** Atividades com foco na participação com os/as mais novos/as



**Figura 21:** Atividades com foco na participação com os/as mais velhos/as

A implementação da atividade trouxe consigo desafios significativos, desde a gestão do tempo até a adaptação da atividade na prática. Como é natural, o planeamento raramente se concretiza exatamente como idealizado, exigindo constantes reajustes e uma abordagem flexível. Desde cedo percebi que algumas crianças/jovens não compreendiam imediatamente o propósito da atividade, o que exigiu uma reformulação na forma como comunicava e estruturava cada sessão. Adotei, assim, uma postura reflexiva, utilizando o plano como um guia flexível em vez de um modelo rígido. Esta estratégia revelou-se essencial para garantir que todos/as pudessem participar de forma significativa, respeitando os seus ritmos, interesses e necessidades individuais. Mais do que cumprir um plano pré-estabelecido, o mais importante era assegurar que cada participante encontrasse um espaço seguro para se expressar e se envolver ativamente neste processo.

Além disso, considerei fundamental que a participação fosse totalmente voluntária. A meu ver, não faria sentido impor a atividade, sobretudo porque aprendi que a não participação pode, em si mesma, ser considerada um nível de participação (Arnstein, 1969). Por esta razão, sempre conversei previamente com as crianças e adolescentes, explicando-lhes o

objetivo da atividade e perguntando-lhes se queriam participar, uma vez que estes/as tornavam-se reticentes “a ordens e a atividades obrigatórias” (NT31). Esta abordagem promoveu uma maior adesão e criou um ambiente de respeito e confiança.

A flexibilidade também se refletiu na gestão de horários, tendo em conta as rotinas escolares, atividades extracurriculares e outras responsabilidades dos/as participantes. Houve situações em que tive de fazer ajustes de última hora, como no episódio em que “a R estava doente, decidi que não a queria incomodar [...] neste caso, considerei fazer primeiro a atividade com o S, que estava em casa” (NT31) ou quando “fui ter com o G para lhe perguntar se queria fazer a atividade hoje, o mesmo disse-me que não podia porque precisava estudar para um teste [...] consoante a sua disponibilidade, marcamos outro dia” (NT32). Estas decisões, embora simples, foram essenciais para garantir que ninguém se sentisse pressionado/a ou excluído/a, respeitando sempre as situações individuais.

O processo de implementação foi conduzido de forma autónoma, contando com a confiança da equipa técnica, que me permitiu dinamizar as atividades sem a sua constante presença. Para organizar o trabalho, elaborei um documento onde registei todas as implementações (Anexo XX), descrevendo as observações durante as sessões. No entanto, procurei fazê-lo de forma discreta para evitar que as crianças se sentissem avaliadas, pois percebi que essa percepção poderia inibir a sua participação

“o R perguntou-me se estava a fazer o exercício de forma correta, disse-lhe que não precisava de se preocupar porque não havia respostas certas ou erradas, apenas queria saber o que ele achava sobre o assunto, o mesmo admitiu que não gostava de fazer as coisas de forma errada” (NT37).

De forma geral, todas as crianças e jovens demonstraram interesse em participar, embora com diferentes níveis de motivação. Algumas mostraram-se entusiasmadas desde o início: “A V mostrou-se muito recetiva a fazer a atividade, quis logo saber sobre o que era. Expliquei-lhe que isto era para brincarmos um bocadinho e para eu saber o que ela mais gosta de fazer, para depois fazermos mais vezes da CAR” (Implementação das atividades, p. 2). Outros, no entanto, revelaram alguma resistência inicial, “não se mostrou muito recetivo” (Implementação das atividades, p. 4), sendo necessário recorrer a estratégias de reforço positivo, como destacar a participação de outros/as colegas ou oferecer pequenos incentivos, como foi falado no grupo de discussão focal com a equipa técnica. Deste modo “expliquei que seria rápido e mencionei que o S e a V já tinham participado e gostaram muito e até tinham recebido um reboçado”.

As implementações foram extremamente ricas e proveitosas, permitindo-me compreender melhor os diferentes tipos de participação existentes (Iltus e Hart, 1994) e a forma como cada criança e jovem se envolvia na atividade. Ao longo do processo, procurei sempre considerar o funcionamento e a dinâmica da instituição, pois não faria sentido separar os acontecimentos do seu próprio contexto. Esta experiência reforçou a importância da flexibilidade, da escuta ativa e do respeito pelo ritmo de cada participante, garantindo que a sua voz fosse verdadeiramente valorizada no processo.

### **Atividades com foco na autonomia**

Como já foi referido no presente relatório, a autonomia é um tema central a ser trabalhado nas Casa de Acolhimento Residencial (CAR). Em primeiro lugar, porque, segundo a Portaria n.º 450/2023, estas instituições serão destinadas a um público a partir de determinada faixa etária, tornando essencial o desenvolvimento da autonomia. Além disso, ao entrar no contexto de estágio e ao ler os processos individuais, percebi que vários/as jovens estavam em medida de autonomização de vida, o que reforçou a necessidade de criar uma atividade que respondesse a esta realidade.

Com o passar do tempo e a observação do quotidiano institucional, fui ganhando consciência de diversos aspetos que evidenciavam fragilidades ao nível da autonomia. Situações como "o R chegou para preparar a mochila com a ajuda das técnicas, que o orientam com etiquetas coloridas para ajudar na organização, visto que ele tem problemas de autonomia e défice de atenção" (NT2) demonstravam a importância de intervir nesta área, tendo sempre em consideração as características de cada um/a. A própria equipa técnica reconhecia esta necessidade: "A técnica mencionou que seria importante a R ganhar mais autonomia, como aprender a ir de transportes públicos" (NT4). Episódios semelhantes sucediam-se: "Fiquei na minha sala a refletir sobre a falta de autonomia que percebi em algumas atividades da instituição" (NT6), "No regresso à CAR, a técnica contou-me que, na escola anterior, o G não tinha muita autonomia, pois tinha entrado lá muito novo e as funcionárias e os professores faziam quase tudo por ele" (NT9).

Esta constatação tornava-se ainda mais evidente no dia a dia:

"À hora do almoço, ajudei as funcionárias a servir a comida aos mais velhos. Embora tivessem autonomia para se servirem, não têm esta pequena 'tarefa' para colocar em prática, nem mesmo para levar os pratos até à cozinha para lavar. [...] Talvez porque

estão tão habituados/as que não têm autonomia de pedir para fazer certas coisas ou de participarem das tarefas da CAR" (NT14).

"Após deixarmos o G na escola, ele demorou mais tempo a sair da carrinha porque estava a desconectar o telemóvel. A técnica comentou que isto é um comportamento recorrente, seja porque está sempre no telemóvel ou a limpar o nariz, e que tem sempre algo que o atrasa ao sair. Ela advertiu-o para que não abusasse da compreensão da professora em relação aos atrasos, ao que ele respondeu: "não te enerves". No regresso à CAR, a técnica contou-me que, na escola anterior, o G não tinha muita autonomia, pois tinha entrado lá muito novo e as funcionárias e os professores faziam quase tudo por ele. A escola contactava o CAR com frequência porque ele tinha dificuldades em usar a casa de banho sozinho e sujava-se, necessitando sempre de ajuda, mesmo que na CAR fizesse sozinho. O facto de ter mudado para a [instituição onde estuda] foi visto como uma oportunidade para ele ganhar mais autonomia, dado que já tem 15 anos e espera-se que, no futuro, consiga ser independente." (NT9)

Estas observações permitiram-me compreender que a autonomia não se desenvolve apenas através de aprendizagens formais, mas sobretudo pela vivência de pequenas experiências quotidianas (Delgado & Gersão, 2018). Percebi ainda que, quando incluídos/as nos processos, as crianças e jovens sentem-se mais motivados/as e felizes por terem a possibilidade de serem autónomos/as:

"Foi interessante notar como esta autonomia na escolha e expressão artística aumentou o envolvimento de cada um, sendo um reflexo importante do ambiente de confiança que eles sentem, e que também contribui para o desenvolvimento da autoestima e autonomia de cada um" (NT16).

Antes de planear qualquer atividade de intervenção, procurei integrar a participação das crianças/jovens em tudo o que fazia com eles/as, incluindo no apoio a trabalhos manuais para a escola. Este processo permitiu-me observar as suas competências autónomas e identificar áreas a desenvolver (Steinberg, 1999). Paralelamente, procurei conhecer o trabalho que já vinha sendo desenvolvido pela equipa técnica:

"A técnica L recordou que, antigamente, faziam atividades com os/as jovens prestes a sair da casa, como exercícios de gestão de dinheiro [...] Comentamos que poderia ser interessante realizar algo semelhante com o G, o N e a R, por serem os mais velhos e que já sabemos que não voltarão para a família" (NT10).

Dado que todo o trabalho que desenvolvi durante o estágio foi realizado de forma colaborativa com a equipa técnica, considerei crucial organizar um Grupo de Discussão Focal (GDF) para recolher ideias e sugestões concretas para uma possível atividade. A equipa técnica e educativa são membros cruciais no funcionamento da instituição, por este motivo conhecem melhor as crianças e jovens e irão continuar a acompanhar a sua evolução após a minha saída, pelo que a sua participação era essencial. Assim como referido anteriormente, o GDF contou com a presença das três técnicas da equipa, apenas um membro da equipa educativa, de modo a não desestabilizar o funcionamento da CAR, e uma das estagiárias.

No final do GDF, chegámos a um conjunto de atividades com potencial a serem implementadas, refletindo as ideias partilhadas pelas participantes (Figura 10). A partir destas sugestões, desenvolvi dois planos de atividades (Anexo XXI) focadas na promoção da autonomia. O primeiro destinava-se aos/às jovens mais velhos/as, que já apresentam uma medida de autonomização de vida definida; o segundo era direcionado aos/às mais novos/as, para os/as quais as técnicas identificaram a necessidade de trabalhar esta competência. Assim, a intervenção foi estruturada de forma adaptada às diferentes idades e realidades dos/as participantes, garantindo assim um impacto mais eficaz e significativo.

Para a estruturação das atividades, baseei-me nos diferentes tipos de autonomia propostos por Steinberg (1999), procurando garantir uma abordagem integrada e ajustada às diferentes idades e necessidades das crianças e jovens. Para os/as mais novos/as, a intervenção incidiu principalmente na autonomia emocional, na autonomia de valores e na autonomia comportamental (Figura 22). Entendi que era fundamental fomentar a capacidade de reconhecer e gerir emoções, tomar pequenas decisões de forma progressivamente independente, fomentar a capacidade de organização pessoal e a gestão do espaço, incentivar a participação ativa em tarefas domésticas e desenvolver competências de tomada de decisão e resolução de problemas. No entanto, também fazia sentido introduzir, de forma adaptada à idade, alguns elementos de autonomia financeira, uma vez que observei que estas crianças tinham pouco ou nenhum contacto com dinheiro:

“Por exemplo, eu dou-te 10 euros, vou comprar... O que é que podes comprar com 10 euros? Ok, tenho. Ok? Isto tem a ver com mais o ensinamento de lidar, ok? Então, quanto é que são isto e isto e isto? O teu dinheiro chega? Chega. Ok? Se chega, quanto é que sobra de troco? Coisas básicas, sabes?” (Transcrição do GDF, p. 24).

Neste sentido, foi essencial começar pelo mais básico: distinguir euros de cêntimos, compreender o que é o troco, e como se fazem contas simples relacionadas com dinheiro. Esta abordagem teve como objetivo não só proporcionar aprendizagens úteis para o

quotidiano, mas também fomentar desde cedo uma relação consciente e responsável com os recursos.



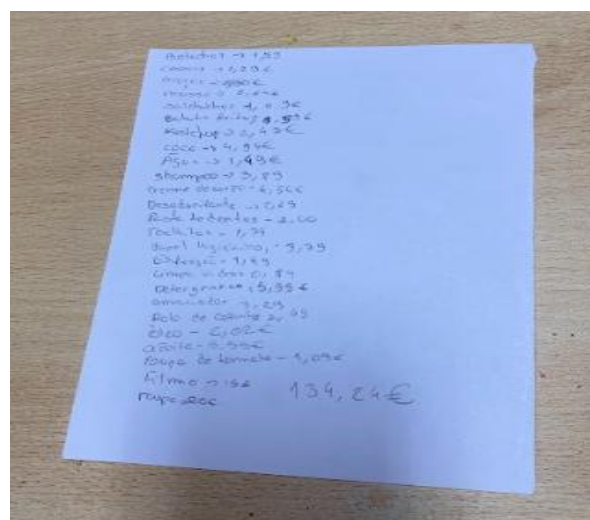
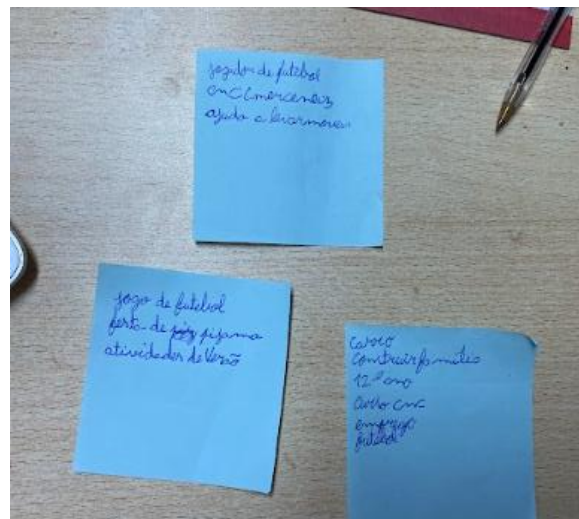
**Figura 22:** Atividades com foco na autonomia com os/as mais novos/as

Paralelamente, e em consonância com o que foi partilhado no Grupo de Discussão Focal, identificamos, de forma colaborativa, a importância de trabalhar também esta autonomia financeira com os/as jovens, nomeadamente aqueles/as que se encontram em medida de autonomização de vida. A integração de noções de literacia financeira surgiu não apenas como uma proposta teórica, mas como uma necessidade prática e urgente:

“É uma atividade que nos permite não só trabalhar a questão alimentar como também a gestão, como também o dia-a-dia. Gerir bem o que é prioridade, o telemóvel, a TV-Cabo, não sei o que mais. Quais são os teus objetivos a seguir? Isto é importante para ti, está bem? Quais são os teus objetivos? Ah, são tirar a carta e vai juntar dinheiro para ela. Não consigo. E há aqui alguma coisa que tu podes abdicar para chegar a este objetivo? Vamos lá ver. Isto é feito em termos de trabalho de autonomia.”  
(Transcrição do GDF, p. 21)

Durante o GDF, emergiu com clareza a relevância de introduzir precocemente conceitos básicos de gestão financeira, como a distinção entre necessidades e desejos, a importância da poupança, a comparação de preços ou o planeamento de despesas mensais/semanais, usando como material estudos-caso com situações concretas, simulações, panfletos de supermercados (Figura 23). Esta preocupação comum às técnicas reforçou a convicção de que a promoção da autonomia, em especial a financeira, não deve ser adiada para o momento da saída da CAR, mas sim desenvolvida de forma gradual, contínua e adaptada, com base na realidade de cada jovem. Esta consciencialização levou-me a desenhar atividades concretas e acessíveis, que permitissem aos/as participantes começarem a construir uma relação saudável, responsável e crítica com o dinheiro.





A implementação para este grupo foi dividida em duas sessões individuais, de modo a permitir uma abordagem mais aprofundada e a utilização de simulações realistas que exigiam maior reflexão e tomada de decisão.

“No entanto, ao pedir-lhe que lesse os preços, mencionava apenas os números de forma isolada (‘dois ponto cinco nove’), sem compreender totalmente a leitura dos valores monetários.” (p. 14)

78

com outro valor. Após duas tentativas falhadas, à terceira conseguiu acertar, ainda com apoio.” (p. 14)

Além disso, verificou-se que, apesar de reconhecerem a importância destas competências para o futuro, os/as jovens não estavam todos/as ao mesmo nível de compreensão e autonomia. Para alguns/algumas, foi necessário recuar e consolidar noções mais simples antes de avançar para conceitos mais complexos:

“Sobre conceitos financeiros, soube explicar o que era uma renda, uma despesa, prioridades e poupança, mas não sabia o que era um orçamento. Após a explicação, assentiu como se estivesse a recordar algo já ouvido.” (p. 11)

De forma geral, a atividade permitiu identificar desafios específicos e adaptar as intervenções consoante as necessidades de cada jovem. Mais do que um exercício pontual, tornou-se evidente que a promoção da autonomia deve ser um processo contínuo e estruturado, permitindo que cada criança/jovem desenvolva competências para a vida de forma progressiva e adaptada ao seu próprio ritmo.

### **Projeto de parentalidade positiva**

Mesmo quase no final do meu estágio, surgiu a necessidade de construir um projeto baseado no tema da parentalidade positiva, no qual teria de intervir com uma mãe de quatro crianças institucionalizadas na CAR. Deste modo, a equipa técnica recorreu a nós, estagiárias, para desenvolvermos este projeto de forma colaborativa, promovendo a interdisciplinaridade entre as áreas de Ciências da Educação, Serviço Social e Educação Social.

Após a primeira reunião com a equipa técnica, tornou-se evidente que o primeiro passo seria estabelecer um contacto próximo com a progenitora, a fim de identificar as suas necessidades e dificuldades. Só depois desta etapa preliminar seria possível avançar para a fase de intervenção propriamente dita. No momento da minha saída do contexto de estágio, encontrávamos precisamente nesta fase de construção do projeto, procurando alinhar os objetivos à realidade concreta desta mãe com um levantamento de necessidades.

No primeiro encontro com esta mãe, com base nos processos dos/as filhos/as, elaboramos um conjunto de questões sobre diversos tópicos essenciais, como alimentação, saúde, higiene, conforto e afetividade (Anexo XXIV). O objetivo era recolher informações de forma simples e acessível. No entanto, desde o início, ficou evidente que a progenitora



apresentava diversas resistências à intervenção, chegando mesmo a omitir ou distorcer factos,

"A mãe [...] disse que sempre levou os/as filhos/as às consultas médicas, sejam estas de rotina ou para tomar as vacinas, [...] quando confrontada sobre o facto de levar os/as filhos/as mais novos, informação que consta no processo que não o fez, mentiu dizendo que nunca falhou nessa responsabilidade" (NT44).

Esta situação demonstrou a complexidade da intervenção e a necessidade de construir uma relação de confiança, baseada no diálogo e na compreensão. Por este motivo, na segunda reunião, decidimos focar-nos em dar-nos a conhecer um pouco, evitando juízos de valor e mantendo uma posição ética (Anexo XXV).

O projeto fundamenta-se numa perspetiva de parentalidade positiva e tem como principal objetivo intervir junto desta mãe para fortalecer os laços familiares e possibilitar uma futura reunificação familiar, minimizando assim a necessidade de outra institucionalização das crianças. Pretende-se, deste modo, uma "intervenção parental adequada pode contribuir amplamente para a promoção de ambientes familiares consistentes e responsivos, propiciar um desenvolvimento saudável à criança" (Nogueira, Costa, Abreu-Lima & Cruz, 2016, p.423), de forma a capacitar a progenitora para exercer um papel parental mais autónomo e responsável, assegurando o bem-estar integral das crianças.

Entre os objetivos específicos do projeto, destacam-se a realização de sessões destinadas a dotar as famílias de ferramentas e estratégias que promovam o desenvolvimento de competências sociais e uma parentalidade mais positiva. Estas sessões incluem não só aspetos relacionados com a dinâmica parental, mas também o desenvolvimento de competências, técnicas de gestão e orçamento familiar, e orientação para o acesso a serviços comunitários. A estruturação destes temas, no entanto, encontra-se ainda em processo de adaptação, conforme as necessidades vão sendo identificadas.

Além disso, prevê-se a promoção de ações de capacitação junto das crianças e dos/as seus/suas representantes legais, incentivando a aprendizagem de estratégias para gerir e resolver conflitos de forma eficaz. Paralelamente, serão realizadas ações de sensibilização centradas na gestão socio emocional das crianças e jovens em risco, reconhecendo a importância de um ambiente familiar seguro e acolhedor. O projeto também incluirá iniciativas de mediação que visam reforçar a estabilidade familiar, contribuindo para o estabelecimento de relações saudáveis e duradouras dentro do agregado familiar.

Os resultados esperados com a implementação deste projeto dividem-se entre curto, médio e longo prazo. A curto e médio prazo, espera-se capacitar as famílias, neste momento uma mãe, para fortalecer as competências parentais e melhorar a gestão do orçamento familiar, promovendo, simultaneamente, maior estabilidade económica. Já a longo prazo, pretende-se garantir a sustentabilidade das mudanças alcançadas, consolidando os laços familiares, prevenindo situações de risco e vulnerabilidade e promovendo ciclos positivos de parentalidade, contribuindo, assim, para a rutura do ciclo de exclusão social.

A construção deste projeto exigiu, antes de mais, um aprofundamento sobre o conceito de parentalidade positiva e a sua aplicabilidade em diferentes contextos. De acordo com o Council of Europe, Committee of Ministers Recommendation (2006), a parentalidade positiva caracteriza-se por comportamentos parentais respeitosos, acolhedores, estimulantes e não violentos, promovendo um ambiente de reconhecimento e orientação através do estabelecimento de limites saudáveis.

Por outro lado, a UNICEF (2018) define a parentalidade como um conjunto de interações, emoções, crenças, atitudes, práticas, conhecimentos e comportamentos dos/as cuidadores/as, orientados para a prestação de cuidados integrais à criança. O papel dos/as pais/mães é crucial no desenvolvimento e proteção infantil, sendo fundamentais na promoção do bem-estar emocional, na prevenção de situações de risco e no fortalecimento das competências sociais das crianças. As crianças educadas num ambiente de apoio e encorajamento tendem a desenvolver maior resiliência emocional, tornando-se mais cooperativas e adaptáveis, mesmo na ausência de práticas punitivas.

A Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens também sublinha a parentalidade positiva como um espaço seguro, que fomenta a participação e autonomia da criança, garantindo o seu bem-estar social e emocional de acordo com as suas características e faixa etária. Esta abordagem tem um impacto direto na construção de uma identidade saudável e na estabilidade emocional das crianças e adolescentes, tornando-se, assim, um dos pilares centrais deste projeto.

Este projeto, portanto, não só visa intervir diretamente junto das famílias dos/as acolhidos/as, como também pretende deixar um impacto duradouro, contribuindo para a construção de um modelo de parentalidade mais positivo e sustentável. A minha experiência adquirida ao longo deste estágio revela a complexidade das dinâmicas familiares e a necessidade de abordagens e intervenções integradas e interdisciplinares. Trabalhar a parentalidade positiva implica não apenas intervir, mas também compreender profundamente

as dificuldades e desafios enfrentados por cada família, promovendo soluções que respeitem e valorizem a individualidade de cada contexto.

## **Reflexão Integrativa dos Resultados do Estágio**

A realização deste estágio curricular, proporcionou-me uma experiência única, permitindo-me integrar em diversas atividades que não só consolidaram as minhas aprendizagens, mas também permitiram desenvolver competências profissionais e refletir criticamente sobre o papel de um/a profissional em Ciências da Educação num contexto de acolhimento institucional. A experiência revelou-se extremamente enriquecedora, não só pelas tarefas realizadas, mas sobretudo pelas exigências que me foram colocadas, pelos desafios enfrentados e pelos múltiplos papéis que fui chamada a assumir.

Ao longo do percurso, os resultados foram sendo alcançados de forma contínua e progressiva, à medida que as atividades eram desenvolvidas e ajustadas conforme as necessidades identificadas. Por meio de observações, registos de notas de terreno, intervenções e momentos de articulação com a equipa técnica e educativa, foi possível destacar um retrato realista acerca dos níveis de autonomia e participação das crianças e jovens, o que revelou ser um importante indicativo de que os processos institucionais precisam ser constantemente adaptados e ajustados à realidade de cada indivíduo.

A experiência prática também gerou um ponto de partida para a construção de uma proposta de Plano Anual de Atividades (Anexo XXVI), que surge como uma síntese do que foi vivido no terreno e das atividades realizadas, com um foco claro na participação. Esta proposta não é um modelo fechado ou desvinculado da realidade da Casa de Acolhimento, mas como uma construção que procura integrar, desde a sua origem, as vozes, ideias e vivências das crianças e adolescentes envolvidos/as. Desde o início, a intenção foi que este plano não fosse simplesmente uma lista de atividades prontas para ser implementadas, mas sim um espaço de escuta, partilha e construção, garantindo um PA mais inclusivo e representativo, tendo em consideração não só os/as participantes das atividades, mas todos/as os/as outros/as, incluindo os bebés.

Durante a intervenção, foi possível recolher informações sobre as preferências das crianças e jovens relativamente às atividades propostas, através de momentos de partilha e participação ativa. Num total de 9 participantes, as atividades com maior recetividade foram o jogo de futebol (6 votos), as atividades de verão como os balões de água (6 votos), as atividades manuais como brincar com barro, plasticina e pintar (5 votos), a festa de pijama (5 votos), os jogos em grupo (como puzzles, jogo do stop, caça-caça e corrida de sacos...) com (5 votos), contacto com animais (zoo, parque biológico, quinta pedagógica...) (5 votos) e as idas ao parque (5 votos). Já atividades como experiências científicas, caça ao tesouro e acampamento obtiveram apenas 1 voto cada.

Estes resultados revelaram-se fundamentais para perceber quais os interesses mais presentes no grupo e permitiram ajustar a proposta de atividades de forma mais próxima da realidade e vontade das crianças/jovens. Tal como defende Hart (1992), a participação efetiva das crianças e adolescentes exige que estas compreendam o processo em que se inserem e sintam que a sua opinião tem valor. Neste sentido, a escuta e a valorização das suas opiniões contribuíram para fortalecer a sua participação no planeamento, tornando as ações mais significativas e com maior envolvimento por parte do grupo.

Além de sistematizar ideias e propor novas atividades, senti a necessidade de deixar uma sugestão fundamentada à equipa técnica e educativa: a importância de manter o investimento na promoção da autonomia como eixo central da intervenção (Anexo XXVII). Tal como sublinha Santos (2021), a autonomia é uma competência que se constrói de forma progressista e relacional, e que deve ser estimulada no quotidiano da Casa de Acolhimento. Esta dimensão mostrou-se não apenas necessária, mas profundamente desejada por muitos/as dos/as jovens, que expressaram, de forma direta ou indireta, a vontade de se sentirem mais capazes e independentes nas suas rotinas e projetos de vida.

O trabalho em torno da autonomia, como refere Carvalho & Cruz (2015), não se esgota numa atividade pontual, sendo um processo que exige continuidade, consistência e tempo. Com isto em mente, algumas das atividades desenvolvidas durante o meu estágio foram pensadas para serem replicáveis e sustentáveis, permitindo à equipa técnica dar-lhes continuidade após o término do meu estágio. Estas dinâmicas focam-se na promoção da tomada de decisão, a gestão de recursos pessoais e financeiros, a resolução de problemas do quotidiano, bem como o fortalecimento da autoconfiança e da capacidade de autoavaliação, competências que segundo a literatura são fundamentais para a construção de um futuro mais autónomo e consciente.

A proposta apresentada visa, por isso, não apenas inspirar novas práticas, mas também consolidar aquelas que já demonstraram ter impacto positivo. Acredito que, ao incorporar estas atividades de forma regular no plano institucional, será possível criar um ambiente mais propício ao desenvolvimento integral das crianças e jovens, onde cada um/a possa reconhecer-se como sujeito ativo da sua própria vida. O papel da equipa técnica, neste sentido, é crucial, não apenas como facilitadores/as, mas como parceiros/as no processo de descoberta e crescimento de cada criança e adolescente. Promover a autonomia implica “escuta ativa, a partilha e negociação nas relações entre adultos e crianças são valores que orientam as práticas dos/as profissionais que privam com as crianças e jovens institucionalizados/as” (Santos, 2021, p. 50), bem como criar espaços onde errar também

seja parte da aprendizagem. Só assim se constrói, verdadeiramente, um caminho educativo com sentido.

Relativamente à participação dos/as participantes, os resultados observados ao longo do estágio evidenciam que este não é um processo linear, mas antes dinâmico e profundamente influenciado pelo contexto, pelas relações estabelecidas e pela forma como as atividades são apresentadas a cada um/a. Tal como aponta a literatura, a participação depende não só da abertura dos/as adultos/as para ouvir, mas também da existência de uma cultura organizacional que valorize essa escuta (Casas, 2023). Uma das aprendizagens mais significativas foi perceber que as crianças tendem a envolver-se mais quando compreendem o propósito das atividades, quando sentem que têm espaço para escolher, propor e opinar, e sobretudo quando não se sentem forçadas a participar.

Durante as atividades promovidas, foi possível constatar níveis diversos de envolvimento, o que me levou a refletir sobre a importância de adaptar continuamente as estratégias de intervenção aos diferentes perfis e ritmos de cada criança/jovem. Neste sentido, a Escada de Participação de Roger Hart serviu como uma importante referência para compreender os diferentes níveis de participação presentes na instituição. Com base nas observações realizadas, considero que, de forma geral, o grupo se encontra no quarto degrau da escada, onde “as crianças são consultadas e informadas”, o que revela um envolvimento já significativo, mas que pode ser ainda mais aprofundado.

A este respeito, a visão de participação de Shier (2001) permitiu alargar esta análise ao propor não só os níveis de participação, mas também três dimensões essenciais que ajudam a perceber o grau de compromisso institucional com a escuta e o envolvimento das crianças e jovens. Ao observar a prática institucional e com as intervenções realizadas, é possível identificar algumas aberturas por parte da equipa técnica, sobretudo quando demonstram disponibilidade em ouvir as opiniões.

No entanto, nem sempre estas aberturas se podem ver como oportunidades reais para que a participação ocorresse de forma estruturada e intencional. Por exemplo, embora as crianças tenham sido ocasionalmente consultadas sobre determinadas atividades, nem sempre existiram espaços para esta escuta, o que limita uma participação mais consistente (Shier, 2001). Além disso, no que diz respeito às obrigações, conclui que, apesar de o direito à participação ser um dos princípios da instituição, ainda há margem para tornar este compromisso mais visível e exequível, como no plano anual de atividades ou noutros projetos e intervenções. A proposta do plano anual de atividades tendo em consideração as ideias e

a participação das crianças e jovens pode, assim, funcionar como um ponto de articulação entre as três dimensões mencionadas por Shier (2001).

Existiram momentos em que alguns/algumas jovens demonstraram capacidade de iniciativa, sugerindo alterações às propostas inicialmente pensadas, ou mesmo propondo atividades novas. Estes episódios, ainda que pontuais, revelam potencialidades importantes a trabalhar e reforçar. É igualmente importante destacar que a participação requer um ambiente de confiança, previsibilidade e segurança, aspetos estes que foram sendo construídos com o tempo e através do vínculo criado.

Neste sentido, considero que a proposta de plano de atividades anual pode constituir-se como uma ferramenta facilitadora deste processo, precisamente por integrar a escuta ativa e a valorização das ideias das crianças e adolescentes desde a fase de planeamento. Mais do que uma estrutura rígida, trata-se de um ponto de partida para um trabalho mais participativo, intencional e dialogado, que os/as reconheça como protagonistas das suas aprendizagens e experiências dentro da instituição.

No que diz respeito à autonomia, a intervenção permitiu-me perceber que esta é uma dimensão que precisa de ser continuamente estimulada e valorizada no quotidiano institucional. Embora tenha promovido diversas atividades orientadas para o desenvolvimento da autonomia (emocional, social, funcional e financeira) reconheço que este é um processo gradual, que requer tempo, consistência e, acima de tudo, espaço para que as crianças e jovens possam experimentar, tomar decisões, errar e aprender com isso.

Os resultados obtidos apontam para a existência de um terreno fértil, mas ainda em construção. Muitos/as jovens demonstraram vontade em serem mais autónomos/as, revelando interesse e curiosidade quando lhes eram propostos desafios que implicavam responsabilidade, iniciativa ou organização pessoal. No entanto, também se evidenciaram algumas resistências ou inseguranças, que devem ser compreendidas à luz das vivências e percursos de cada um/a. Por isso, considero essencial que o trabalho em torno da autonomia parta de uma visão progressiva: começar por aspetos mais gerais e acessíveis a todos/as – como a organização do quarto, a gestão do tempo ou pequenas tarefas do quotidiano – e, gradualmente, aprofundar dimensões mais específicas e complexas, como a gestão do dinheiro, a tomada de decisões mais significativas ou a planificação de objetivos pessoais (Munro, 2011).

Esta progressividade deve ter sempre como base as características, interesses e necessidades individuais, respeitando o ritmo de cada criança e jovem, sem cair numa lógica

uniformizadora. Promover a autonomia não é apenas ensinar a “fazer sozinho”, mas sobretudo criar momentos de confiança onde o erro seja visto como parte integrante da aprendizagem, e onde o/a adulto/a assuma um papel de facilitador/a e não de controlador/a.

Portanto, mais do que um resultado fechado, a autonomia e a participação revelam-se como um caminho a ser continuado. A proposta de atividades que deixei à equipa técnica tem precisamente esse propósito: abrir possibilidades para que a intervenção futura continue a investir neste eixo, de forma coerente, significativa e sustentável (Santos, 2021). Acredito que, ao apostar na participação e na autonomia, estamos a reconhecer as crianças e jovens enquanto sujeitos ativos e capazes, preparando-os para uma vida mais consciente, livre e responsável.



## Reflexões Finais

O estágio curricular representou um momento de profundo crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Mais do que uma mera experiência prática, foi um exercício constante de escuta, adaptação, questionamento e (re)descoberta da minha identidade enquanto mestre em Ciências da Educação. Colocou-me frente a frente com a complexidade e desafios do acolhimento institucional, e exigiu de mim não apenas conhecimento técnico, mas sobretudo sensibilidade, empatia, presença, consciência crítica e ética.

Ao longo deste percurso, compreendi que o contributo de um/a profissional em Ciências da Educação (CE) neste tipo de estrutura não é apenas desejável, mas necessário. O nosso olhar, simultaneamente crítico, sistémico, centrado nas relações e em todas as formas de educação (Delors, 1996), traz uma mais-valia à intervenção com crianças e jovens em situações de vulnerabilidade. Num contexto onde, por vezes se privilegia a resposta institucional e imediata, a perspetiva das CE permite pensar o tempo, o cuidado e o vínculo como dimensões estruturantes de qualquer prática educativa (Nóvoa, 1992; Sarmento, 2004).

Apesar de considerar que numa CAR, um profissional em CE poderá assumir um papel crucial na mediação entre os diferentes mundos da criança: a casa, a escola, as crianças/jovens, a família, os/as técnicos/as. Uma atuação como ponte, como tradutora de necessidades e potencialidades, tanto no plano relacional como educativo. Esta mediação, tradicionalmente assumida por educadores/as sociais, ganha outra profundidade ao integrar intencionalmente metodologias reflexivas, dispositivos de escuta ativa e estratégias de promoção da autonomia, marcas do campo das Ciências da Educação.

O foco do meu estágio acabou por refletir-se a nível da intervenção individual e em grupo, sobre as temáticas da participação e autonomia, aspeto que a meu ver não estava a ser tão bem conseguido como a mediação escolar. Um trabalho que me desafiou a exercer uma prática profissional que é, simultaneamente, técnica e profundamente humana. Assumi múltiplos papéis: mãe, irmã, tia, amiga, mas também facilitadora de aprendizagens, co construtora de percursos de vida, observadora atenta das dinâmicas institucionais e sociais, uma vez que um/a profissional nesta área destaca-se pela sua flexibilidade capacidade de adaptação (Biesta, 2006). Percebi que não há intervenção neutra ou desprovida de valores (Fullan, 2001). Tudo é comunicação, desde o modo como escutamos, como olhamos, como acompanhamos e, sobretudo, como acreditamos.

Foi nesta escuta das histórias, dos silêncios e das entrelinhas que se revelou o verdadeiro valor da profissão. Acreditar que cada criança, cada jovem, é mais do que o seu

contexto, mais do que o seu passado, é um ato educativo e político. E é também uma responsabilidade que a profissionalização em Ciências da Educação não pode descurar a de promover práticas que transformem, que devolvam sentido, que reabilitem o projeto de futuro.

Esta experiência fez-me compreender que o trabalho em acolhimento não é apenas um espaço de contenção ou proteção, mas pode (e deve) ser um espaço educativo com sentido, estruturado, intencional. Um espaço onde a construção da autonomia, da participação e da cidadania se faz todos os dias, em pequenos gestos, em conversas informais, na escolha de uma refeição ou na preparação de uma mochila (Freire, 1996). E é aí, nesses detalhes, que o olhar das CE mais se destaca, na capacidade de transformar o quotidiano em oportunidades, na promoção de práticas mais educativas, humanas e transformadoras.

Posto isto, a participação e a autonomia continuam longe de ser dimensões garantidas na vida de crianças e jovens em acolhimento institucional. Apesar de constituírem direitos fundamentais e pilares essenciais do desenvolvimento humano, são muitas vezes ofuscadas pelas exigências institucionais, pela sobrecarga das equipas técnicas e pela urgência em responder a necessidades básicas e legais. Promover verdadeiramente a participação e a autonomia exige tempo, presença, continuidade e, acima de tudo, intenção educativa.

Neste sentido, acredito que a integração de um/a profissional em Ciências da Educação nas estruturas de acolhimento seria uma mais-valia significativa. Este profissional, com um olhar atento aos processos educativos em todas as suas dimensões, pode contribuir para um trabalho mais reflexivo, mais humanizado e mais transformador. A sua presença pode ajudar a garantir que, mesmo nos dias mais complexos, a educação não é esquecida, que o tempo é vivido com sentido, e que o potencial de cada criança/jovem não se perde no meio das rotinas institucionais. Acredito que foi isso que levei comigo e, em certa medida, deixei também um alerta, um outro olhar, e a vontade de continuar a construir possibilidades.

No fim, saio deste estágio com a certeza de que ser mestre em Ciências da Educação é mais do que ter um título. É assumir um compromisso com práticas éticas, transformadoras e verdadeiramente humanas.

## Referências Bibliográficas

Amado, J. & Silva, L. (2013). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 145-168). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

Amado, R. (2012). *Dinâmicas Sociopedagógicas Desafios de Coordenação e Gestão Sociocomunitária*. [Dissertação de Mestrado]. Católica Porto Educação e Psicologia. <http://hdl.handle.net/10400.14/10266>

Ariès, P. (1971). *Histoire des Populations Françaises et de Leurs Attitudes Devant la Vie Depuis le XVIII. Siècle*, Paris, Seuil.

Arnstein, S. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216-224.

Associação para o Desenvolvimento de Rebordosa (2018). Relatório e Contas. Disponível em: [https://www.adrebordosa.pt/files/62-rac\\_2023\\_assinado170930686913.pdf](https://www.adrebordosa.pt/files/62-rac_2023_assinado170930686913.pdf)

Associação para o Desenvolvimento de Rebordosa. (s/d). Disponível em: <https://www.adrebordosa.pt>

Berger, G. (2009). A investigação em Educação: Modelos Socioepistemológicos e Inserção Institucional. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, (28), 175-192.

Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.

Bodgan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Bravo, A. & Del Valle, J. (2009). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Santander: Dirección General de Políticas Sociales

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>

Burgess, R. (1997). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora

Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). Disponível em: [www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf](http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf)

Carvalho, M. & Cruz, H. (2015). Promoção da Autonomia em crianças e jovens em acolhimento em instituição. In Fundação Calouste Gulbenkian (Ed.), *Autonomia: Desafios e práticas no acolhimento de jovens em instituição* (pp. 4-15). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Chombard de Lauwe, M. (1971). *Um Outro Mundo: a Infância*. São Paulo: Editora Perspetiva, Edição de 1991.

Código Civil, dezembro de 2011. *Diário da República*.

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (s.d.). *Parentalidade positiva e os direitos das crianças*. CNPDPCJ. Disponível em: <https://www.cnpdpcj.gov.pt>

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (2024). *Relatório anual de avaliação da atividade das CPCJ 2023*. <https://www.cnpdpcj.gov.pt>

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (s/d). CPCJ – O que são. <https://www.cnpdpcj.gov.pt/o-que-sao>

Council of Europe, Committee of Ministers Recommendation. (2006). *Recommendation Rec(2006)19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting*. Conselho da Europa.

Cunha, V. (2007). *O lugar dos filhos. Ideais, práticas e significados*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Decreto-Lei n.º 164/2019. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série, 206, 65-79. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/164-2019-125692191>

Delgado, P. & Gersão, E. (2018). *O acolhimento de crianças e jovens no novo quadro legal – Novos discursos, novas práticas?* *Análise Social*, 53(226), 112-134

Delgado, P. (2006). *Os Direitos da Criança: Da Participação à Responsabilidade: O Sistema de Proteção e Educação das Crianças e Jovens*. Porto: Profedições.

Delgado, P. (2010). *Foster care in Portugal. Concepts, practices and challenges*. *Psicologia & Sociedade*. 22. 336-344.

Delors, J. (1996). *A educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Editora: UNESCO.

Dias, T. (2012). *Como pensam “elas” a organização das sociedades e o exercício da cidadania? Do desenvolvimento do pensamento político à vivência da cidadania participada em contexto escolar no pré-escolar e ensino básico*. [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Porto, Portugal. <https://hdl.handle.net/10216/104124>

Durão, E. (2015). *A Regulamentação das Medidas de Promoção e Proteção das Crianças e Jovens em Perigo aplicadas em Meio Natural de Vida – o agendamento*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em: [https://repositorio.iscteul.pt/bitstream/10071/11246/1/Tese\\_Final.pdf](https://repositorio.iscteul.pt/bitstream/10071/11246/1/Tese_Final.pdf)

Fernandes, N. (2005). *O Centro e a Margem: Infância, Proteção e Acolhimento Institucional*.

Ferreira, M. & Lima, P. (2020). Infância e etnografia: Dialogia entre alteridades e similitudes. *perspetiva: Revista do centro de ciências da educação*, volume 38, nº 1, p. 01 – 14, jan./mar. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e61820>

Ferreira, M. (2002). "Crescer e aparecer" ou... para uma Sociologia da Infância". *Revista Educação, Sociedades & Culturas*, nº 17. DOI: <https://doi.org/10.34626/esc.vi17>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freitas, M. (2021). Família: novos paradigmas. *Vínculo*, 18(3), 47-54. <https://dx.doi.org/10.32467/issn.19982-1492v18nesp.p523-534>

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gilligan, R. (2009). *Promoting Resilience: Supporting Children and Young People in Care*. Londo: BAAF.

Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Anchor Books.

Gomes, I. (2010). *Acreditar no futuro*. Lisboa: Texto Editora.

Guedes, C., & Scarcelli, I. (2014). Acolhimento institucional na assistência à infância: o cotidiano em questão. *Psicologia & Sociedade*, 26(spe), 58-67

Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: Unicef International Child Development Centre UNICEF.

Illus, S., & Hart, R. (1994). Planejamento participativo e projeto de espaços de lazer com crianças. *Arquitetura & Comportamento/Arquitetura & Comportamento*, 10(4), 361–370.

Instituto da Segurança Social, I. P. (2003). *Casa 2023 - Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Lisboa, Instituto de Segurança Social I. P.

Instituto da Segurança Social. (2010). *Recomendações Técnicas para Equipamentos Sociais – Centros de Acolhimento Temporário*. Lisboa: Instituto da Segurança Social

Instituto da Segurança Social. (2017). *Manual de Acolhimento Residencial para Crianças e Jovens*.

Lourenço, A. (2014). *Avaliação do Projeto “Casas de Pré-Autonomia” desenvolvido com jovens institucionalizados*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa. Obtido em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/8435>

Macedo, R. (1994). A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer?. *Cadernos De Pesquisa*, (91), 62–68. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/877>

Macedo, R., & Kublikowski, I. (2009). Valores positivos e desenvolvimento do adolescente: perfil de jovens paulistanos. *Psicologia Em Estudo*, 14(4), 689–698.

Marinho, J. (2014). *Uma medida de afetos: Acolhimento familiar: Experiências e percepções de diferentes técnicos que atuam na área da infância e juventude*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/78448>

Marques, M. (2018). *O direito à participação nas casas de acolhimento residencial* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra. <https://dspace.ismt.pt/bitstreams/e0993fae-43d6-468d-a83a-8e3439927b3d/download>

Martins, P. (2014). Acolhimento institucional - percursos. In Paulo Guerra (Dir.), *Intervenção em Sede de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens*. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários.

Martins, P. (2015). Depois do entretanto: O acolhimento institucional como lugar de passagem de trajetórias de vida complexas. In *Intervenção em Sede de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens*, 129-151, Lisboa: Centro de Estudos Judiciários.

Medeiros, T. (2015). A importância da participação da família na construção do currículo na educação de infância. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Portalegre.

[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12300/1/RELATÓRIO%20 Final Tânia Medeiros.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12300/1/RELATÓRIO%20Final%20Tânia%20Medeiros.pdf)

Menezes, I. (2007). *Intervenção Comunitária: Uma perspetiva psicológica*. Porto: LivPsic.

Monteiro, A. (2010). *Direitos da Criança: Era uma vez...* Coimbra: Edições Almedina.

Mota, A. (2019). *As IPSS e a Inclusão Social: a sua contribuição para a inclusão da população sénior* [Dissertação de Mestrado], pp. 3-26. Repositório da Universidade do Minho. Disponível em: [FINAL-Relato rio-de-Esta gio-As-IPSS-e-a-Inclusa o-Social-Ana-Portilho.pdf \(uminho.pt\)](https://repositorio.uminho.pt/bitstream/1822/54441/1/FINAL-Relato%20rio-de-Esta%20gio-As-IPSS-e-a-Inclusao-o-Social-Ana-Portilho.pdf)

Munro, E. (2011). The Munro Review of Child Protection: Final Report - A child centred system. London: Department for Education. [Munro-Review.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/214642/Munro-Review.pdf)

Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. <https://www.unicef.org/portugal/media/2576/file/CRC.pdf>

Nogueira, S., Costa, C., Abreu-Lima, I., Cruz, O. (2016). Triplo P: Programa de Parentalidade Positiva: um estudo piloto com mães em situação de risco psicossocial/ Triple P - Positive Parental Program: a pilot study with at-risk mothers. Trabalho apresentado em 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Payne, M. (2020). *Modern Social Work Theory* (5th ed.). Oxford University Press.

Pinho, M. (2020). *Intervenção com crianças e jovens em acolhimento residencial- reflexões a partir de um estágio*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/130732/2/432859.1.pdf>

Portaria n.º 450/2023. *Diário da República* (1.ª série) 246, 46-64. Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe>

Portaria n.º 95/2024/1. *Diário da República*, (1ª série). República Portuguesa. (2024, 11 de março).

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rocha, C., Ferreira, M. & Neves, T. (2002). O que as estatísticas nos ‘contam’ quando as crianças são contadas ou... As crianças nas estatísticas oficiais e a infância como construção social. *Revista Educação, Sociedades & Culturas*, nº17, 33- 65.

Rollet, Catherine. (2013). L'enfance et l'éducation donnée aux enfants: perspective historique. In Geneviève Bergonier-Dupuv; Héléne Joint-Lambert: Paul Durning, *Traité D'Éducation Familiale*. Paris, Dunod, pp. 59-60.

Rutter, M. (1998). Developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global early privation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(3), 309-322.

Santos, L., Velho, C., Pinheiro, M., & Palaio, C. (2018). Projet'ar-te – desenvolvimento de competências para a vida: Estudo de eficácia e follow-up de um programa de desenvolvimento de autonomia para jovens em acolhimento residencial. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 9(2). <http://hdl.handle.net/11067/4787>

Santos, V. (2021). *A voz das crianças e jovens institucionalizados no seu quotidiano* [Dissertação de Mestrado]. Repositório UM. <https://hdl.handle.net/1822/71258>

Sarmento, M & Tomás, C. (2020), “A infância é um direito?”. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número Temático. Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, pp. 15-30. DOI: <https://doi.org/10.21747/08723419/soctem2020a1>

Sarmento, M. & Ferreira, M. (2008). Subjectividade e Bem-Estar das Crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 2, n. 2, nov. Artigos. ISSN 1982-7199.

Sarmento, M. & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. in M. Pinto e M. J. Sarmento (Coord.). *As crianças: Contextos e identidades*. (9-30). Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Sarmento, M. (2004). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*, in M.J. Sarmento, e A. B. Cerisara, (Coord.), *Crianças e miúdos. perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto. Asa. (9-34)



Shier, H. (2001). *Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child*. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>

Sousa, M. (2013). *Um lar, uma família: a voz das instituições que acolhem crianças e jovens*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Porto, Portugal. <https://hdl.handle.net/10216/71894>

Sousa, M., & Cruz, O. (2010). As narrativas das crianças institucionalizadas: a experiência de maus-tratos e a construção dos modelos representacionais. *In Actas do VII simpósio nacional de investigação em psicologia*. (pp. 1600-1614).

Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. Boston: McGraw-Hill

Street, M. (2021). Theorising child well-being: Towards a framework for analysing Early Childhood Education policy in England. *Journal of Early Childhood Research*, 19(2), 211 – 224. <https://doi.org/10.1177/1476718X20969841>

Tizard, B., & Hodges, J. (2002). The effect of institutional rearing on the development of children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(3), 309-322.

Tomás, C., & Fonseca, D. (2004). Crianças em perigo: o papel das Comissões de Proteção de Menores em Portugal. *Dados*, 47(2), 383–408. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582004000200007>

Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *A Escola, educação e aprendizagem: Desafios e respostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: WAK editora.

UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

UNICEF. (2018). *Guia para uma parentalidade positiva*. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Disponível em: <https://www.unicef.org>

Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology* (G. Roth & C. Wittich, Eds.). University of California Press.

Zimmerman, D. (2012). *Etimologia de termos psicanalíticos*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

# **Apêndices**

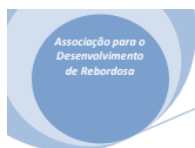
# Apêndice I: Regulamento Interno da CAR

Regulamento

Interno

-

CAR.pdf



Casa de Acolhimento Temporário “Âncora” 

## Regulamento Interno da Casa de Acolhimento Temporário “Âncora”

### Capítulo I

#### Disposições Gerais

#### Norma I

#### Âmbito de Aplicação

A Casa de Acolhimento Temporário de Crianças e Jovens em Risco designado por “Âncora”, com acordo de cooperação para a resposta social de Acolhimento Institucional celebrado com o Centro Distrital do Porto em 14 de Novembro de 2006, pertencente a Associação para o Desenvolvimento de Rebordosa situada na Avenida Engenheiro Adelino Amaro da Costa, nº465 4585-340 Rebordosa rege-se pelas seguintes normas:

#### Norma II

#### Legislação Aplicável

Esta estrutura rege-se pela Lei nº147/99 de 1 de Setembro, com alterações introduzidas pela Lei 31/2003 de 22 de Agosto e pela Lei n.º 142/2015 de 8 de setembro e pelo Guião Técnico da DGAS de dezembro de 1996 e pela demais legislação aplicável.

#### Norma III

#### Objectivos do Regulamento

O presente regulamento interno de funcionamento visa:

1. Promover o respeito pelo direito das crianças/jovens;
2. Assegurar a divulgação e o cumprimento das regras de funcionamento desta estrutura;

## Apêndice II: Plano de Atividades

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES 2025.doc

Associação para o Desenvolvimento de Rebordosa



Casa de Acolhimento residencial de Crianças e Jovens em Risco “Âncora”

### PLANO ANUAL DE ATIVIDADES 2025

O plano anual de atividades tem como objetivo organizar um conjunto de iniciativas que promovam a auto estima de cada um, a sua relação com a comunidade e que proporcionem diferentes vivências para que adquiram e desenvolvam as competências pessoais, sociais, educativas e de autonomia. Este plano assenta no projeto de vida definidos a cada um, possibilitando oportunidades de vida saudáveis, participação em eventos de cariz cultural, pedagógico e social ou ainda em comemorações de tradições e datas festivas. São ainda possíveis atividades realizadas em conjunto com todas as valências da instituição, porém com a pandemia atualmente não programamos essas dinâmicas.

No presente plano estão referidas atividades a realizar anualmente e mensalmente, nomeadamente, em datas assinaláveis. Este plano visa promover momentos de partilha, passíveis de incrementar o sentimento de presença de cada criança e jovem em relação à instituição, através da realização de atividades variadas e com objetivos diversos.

Importa referir que as nossas crianças e jovens estão integradas em respostas educativas adequadas às suas faixas etárias, sendo que os bebés permanecem ao cuidado da equipa educativa e técnica até atingirem idade do pré-escolar.

Este Plano Anual de Atividades é flexível e pode sofrer alterações ou ajustes consoante as necessidades do grupo, da sua faixa etária ou da dinâmica institucional.

### Atividades a decorrer ao longo do ano

| Apoio ao estudo                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Calendarização                                                                                                                 | Intervenientes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| De Janeiro a Dezembro de 2025                                                                                                  | Crianças e jovens<br>Equipa técnica<br>Professor do Projeto CASAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Atividade/local                                                                                                                | Objetivos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Acompanhar as crianças e jovens nas suas tarefas escolares;<br><br>Desenvolver estratégias de autonomia e organização escolar; | Fomentar práticas pedagógicas que contribuam para a sistematização e ampliação da aprendizagem;<br>Proporcionar orientação e apoio na realização das tarefas escolares;<br>Esclarecer dúvidas dos conteúdos das diversas áreas curriculares;<br>Desenvolver hábitos e métodos de estudo, organização e de trabalho;<br>Diferenciar positivamente diferentes ritmos de trabalho; |
| Comemoração de aniversários                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Calendarização                                                                                                                 | Intervenientes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

Plano Anual de Atividades de 2025

## Apêndice III: Manual de Acolhimento

[Manual de Acolhimento funcionários \(1\).ppt](#)



# Manual de Acolhimento dos Funcionários

**Centro de Acolhimento Temporário de Crianças e  
Jovens em Risco “Âncora”**



Associação para o Desenvolvimento de Rebordosa  
Janeiro de 2016



## **Apêndice IV: Transcrição do Grupo de Discussão Focal**

A: Boa tarde a todas, queria agradecer a vossa disponibilidade para participar neste grupo de discussão focal. No consentimento informado diz basicamente o que é o objetivo, basicamente para falarmos e conversarmos um bocadinho do tema da participação e da autonomia numa casa de acolhimento e tentando retirar pelo menos uma atividade para depois colocar em prática. Pronto. Para começar... uma apresentação muito breve, vocês dizem o vosso nome, não precisam dizer a idade que não é preciso [risos], qual é o vosso papel na casa, o que vocês costumam fazer, qual a vossa relação com crianças e jovens, há quanto tempo mais ou menos estão aqui. Essas coisas assim muito breves.

D: Eu posso começar! Então, eu sou a estagiária de educação social... Estou aqui...

C: Nome...

D: Chamo-me D, sou estagiária de educação social, estou aqui há 1 mês e meio por aí e tenho uma boa relação com as crianças. Gosto muito de estar cá, gosto muito deste contexto. É uma nova experiência para mim e... tem tendência a melhorar, acho.

L1: Então, eu sou a L1, sou assistente social e diretora técnica daqui da casa de acolhimento, estou cá há 18 anos. O que é que nós fazemos aqui? Fazemos de tudo um bocadinho, desde de trabalhar processos tecnicamente da EMAT, dos tribunais e da CPCJ e também na organização diária da vida deles, acompanhamento a consultas, às escolas, no dia a dia, nos futebóis, tudo o que é necessário para também manter a vida deles o mais contextualizada, num ambiente familiar.

C: Eu sou a C, sou educadora social aqui na casa de acolhimento. Estou aqui a cerca de uns 15 anos... a minha relação com os meninos, considero que seja uma relação boa, próxima, uma relação de que quando é preciso ralar também se ralha. O que eu faço? À minha responsabilidade tenho as escolas, tudo o que diz respeito às escolas e ao acompanhamento dos meninos na saúde, em termos de centro de saúde, consultas em hospitais...

L2: O meu nome é L2, sou psicóloga daqui da equipa, estou aqui há um ano, sou a técnica mais jovem daqui a equipa [risos] em termos de tempo de integração aqui na casa. Auxílio a doutora L1 no acompanhamento dos processos, auxílio a doutora C aqui ao nível das escolas

e vou acompanhando os meninos aqui não nível das tarefas de vida diárias e ajudando naquilo que é necessário para um contexto o mais funcional possível.

L3: Pronto eu sou a L3, tenho 54 anos, portanto já tenho uma idade. Estou aqui há 5 anos a trabalhar e basicamente sou uma mãe, não é? Os meus filhos já são adultos e eu sou a segunda mãe destes meninos todos. A dificuldade que eu noto é às vezes não saber responder às dificuldades deles, porque cada vez mais os miúdos estão mais exigentes. É a minha maior dificuldade neste momento é não saber responder, mas é um ambiente que eu gosto, um ambiente familiar que eu gosto...

A: Assim só para o contexto de vos conhecer um bocadinho melhor, eu já vos conheço, mas... E agora, não sei se vocês entenderam, mas isto é uma discussão entre vocês eu sou uma mera facilitadora, só faço algumas perguntas e vocês discutem. E agora para entrar já mais no tema da participação e da autonomia, basicamente um quebra-gelo, para uma atividade assim muito breve, eu trouxe aqui estes post-its

[distribuição e ruído de fundo]

A: E vocês podem escrever uma frase, uma memória, um acontecimento que vocês tenham sentido que começaram a ser autónomos. Uma memória que vocês sentiram autónomos ou parte de algo. Pode ser algo simples, algo que faça sentido para vocês... Dou-vos tempo, não há pressa nenhuma...

L2: Autónoma aqui na casa?

A: Ou na vida.

D: Ah, na vida. Ok.

A: A vossa experiência pessoal quando vocês sentiram “ok sou autónoma” ou “a minha mãe deu-me esta autonomia. Coisas dessas.

L3: Pois então já coloquei errado.

A: Não há errado nem certo.

L3: Se fosse em relação à casa eu respondia de uma forma, mas como é em relação à nossa vida tenho de responder de outra forma.

C: Eu respondi em relação aqui, a uma situação que eu acho que me tornei autónoma.

A: Sim, é válido

D: Oh fogo, agora já me está a vir muita coisa à cabeça

[risos]

C: Olha esta foi a primeira que me surgiu.

L1: É tudo válido.

A: Não sou ninguém para dizer se está certo ou errado. Depois cada uma partilhar assim um bocadinho, dizer porquê que se sentiram autónomas ou parte de algo.

C: Olha eu escrevi muda de fraldas. Porquê? Porque até ter vindo trabalhar para aqui eu nunca na minha vida tinha mudado uma fralda. E lembro-me perfeitamente a primeira vez, até que foi a doutora L que me disse “Não, não, não, vai lá cima mudar de fralda”. Eu destampeei a fralda e aquilo estava tão mau, que eu puxei para vomitar e disse “não, não, não”. Pronto, mas essa foi a primeira experiência que à segunda já correu melhor, à terceira também e hoje em dia mudo fraldas como se nada fosse...

[risos]

C: Mas foi aqui de facto que a primeira vez que mudei uma fralda e a partir daí...

L2: Sentiste-te autónoma.

L3: Pronto eu até vou continuar a conversa da doutora, que se vai... É assim, eu também fui a fralda, porque eu vim de um lar de idosos. Portanto, eu quando entro aqui, os rabinhos de bebê são minúsculos. E eu mudava uma fralda num instante. Para mim, pronto, foi uma diferença enorme em relação às fraldas. Para continuar, doutora, uma das coisas que sinto feliz é poder dar colo. Eu adoro dar colo. E sempre posso dou colo. E o amor das crianças, porque, é assim, entre o lar e as crianças, eu gosto muito também do lar de idosos, mas entre aqui, isto é vida. As crianças são vida, a gente é sempre muito ativa. E dão-nos afeto, os



meninos dão-nos muito amor. Os idosos também, mas também... Pronto, também estão com as capacidades mentais todas. E aqui os meninos também dão-nos muito amor. Aqui a tia realmente gosta deles. E eu gosto muito de dar colo, sobretudo dar colo, adoro dar colo. E tudo isso sinto-me bem aqui. E realmente as fraldas foi uma diferença muito grande, porque, num instante, colocava a fralda nos pequeninos.

L1: E fazia sozinha.

L3: E sozinha.

D: Eu já estou habituada, já estou muito habituada a mudar fraldas. Mas não me pus nada a ver. O que eu me lembrei, a primeira coisa foi de sentir autónoma, não é?

A: Sim.

D: Foi quando fui estudar para o Porto. Pronto, fui para uma nova realidade, que não gostei muito, que não conheci ninguém. Fui sem ninguém, decidi ir, fui. Eu lembro que é essa fase da minha vida que eu acho que...

A: Causou-lhe uma responsabilidade.

D: Sim, veio-lhe uma diferença de fazer tudo sozinha, não andava aqui perto de casa, nem nada. E é isso que eu me lembro sempre, quando falam de ser autónoma. Pronto, é para o crescimento. É essa a fase.

L2: Eu pessoalmente fui um bocadinho como Diana. Eu busco, quando comecei a trabalhar, ter a minha autonomia, a minha independência, que para mim é extremamente importante. Não estar a depender de ninguém e ter as minhas coisas com o esforço do meu trabalho, o meu sacrifício.

L1: A mim foi mesmo quando tirei a carta de condução.

D: Também me lembrei disso.

[risos]

L1: Fui para onde quis, ia para onde queria, não tinha que estar à espera do autocarro. Portanto, geria ali... Em termos de autonomia pessoal, profissional, conquistas, tudo me dava liberdade e me dava autonomia para decidir. Acho que é um ponto de partida para que nós consigamos alcançar muito mais coisas. Não é? Quando comecei a estudar no Porto, ia de autocarro. E quando... comecei a estudar no décimo ano no Porto, quando comecei a levar carro, disse-me “isto é bem melhor”. Porque há toda uma diferença. Até mesmo porque depois consegui trabalhar e ir estudar, porque tinha a facilidade de ter o carro e de me deslocar num período mais curto de transporte. Há uma série de coisas associadas, quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional, que, no meu entender, estão aqui ligadas à questão da carta de condução que nos dá aqui uma liberdade e uma autonomia muito grande.

A: Então, basicamente, a autonomia, de modo geral que vocês disseram, tem muito a ver com aprendizagem, independência, liberdade.

L2: Sim.

L1: Sim. Responsabilidade.

A: Por favor, não estraguem os post-its, que é para depois eu colar.

[muito barulho]

A: Não, não. Podem ficar aí. Feito esta mini atividade do ser autónomo e do não ser, vamos começar agora a entrar mais nos temas da participação e da autonomia.

Se calhar começámos pela participação. Pelo menos foi assim que planeei. Então, soltar a pergunta, vocês podem discutir, discordar da outra pessoa daquilo que ela diz, concordar, acrescentar mais ao vosso critério. O que significa para vocês a participação no contexto da casa? Tanto a vossa como as das crianças.

L2: Como a das crianças. Para mim, a participação é eles participarem ativamente de tudo o que diz respeito à casa, sejam nas tarefas, sejam nas atividades.

A: Rotinas...

L2: Exatamente. Eles estarem a participar na casa que é a casa deles.

L1: Para mim, o ponto de partida nesta questão da participação tem a ver a participação faz com que eles sintam que é deles.

A: O sentimento de pertença.

L1: O sentimento de pertença. O sentimento de que... não só das crianças estão aqui, como também das funcionárias, na decisão das situações. Para não se sentirem isolados e sozinhas numa batalha. Portanto, a participação, seja de quem for, a minha, a das colegas, das funcionárias, dos auxiliares, da própria direção, de toda a gente que está aqui, tem a ver com isto. Que é, nós ao participarmos, nós ao termos esta...

L2: Este papel ativo.

L1: Este papel ativo de participação, também nos permite trabalhar a responsabilidade das decisões. Porque não haver menos sentimentos de injustiça, haver mais sentimentos de inclusão. Para mim, numa forma geral, a participação tem aqui uma série de linhas que levam a sentimentos positivos, numa forma geral, até de crescimento, que é a responsabilidade, o sentido de pertença, a consciencialização, a discussão, o facto também haver sentimentos de justiça. Há aqui uma série de situações...

L2: Efetivamente, nós somos as técnicas e tomamos a decisão em prol do que consideramos mais adequado e mais favorável para o projeto de vida deles. Mas, temos sempre a opinião deles, eles participam, nós questionamos qual é a perspetiva deles, qual é a opinião deles, enquanto a faixa etária. E a capacidade deles de nos dar essa resposta. Mas é importante que eles participem e também nos façam ver qual é o ponto de vista deles.

L1: Também, por exemplo, em termos organizacionais, o objetivo é este. Se a funcionária faz desta ou daquela forma, não quer dizer que a gente não discuta a situação, vai discutir, olha, acha que faz sentido, não faz sentido mais desta forma, mas também para que as pessoas saibam que a responsabilidade da tomada da decisão, também é ela, não no sentido de que, no caso, a chefia manda e eu obedeço. E no caso dos miúdos, também muito consciencialização, por exemplo, se tem aqui uma repreensão, ou se tem aqui um, vamos chamar repreensão, mas vamos chamar aqui uma consequência de comportamento, que seja de forma consciente e eles próprios, é engraçado que muitas vezes eles até nos dão consequências maiores do que é que a gente estava a pensar. E dizem, ah, eu acho que... Isso é também não é preciso tanto. Mas porquê? Porque é responsabilização. E eles também percebem que depois, ah, mas não fui eu que decidi, ah, o injusto. Não. Haver essa noção.

L3: Basicamente é darmos um ambiente tranquilo, como se fossem as nossas casas, tentar educar da melhor forma, como educamos os nossos filhos, não é? E manter um ambiente tranquilo e saudável e fazê-los sentir à vontade que isto é a casa deles. E passa a ser também um bocadinho nossa, não é? Passamos aqui muitas horas, ouvimos muitas coisas deles, muitos desabafos, quantos bebezinhos de noite choram sobre nós que estamos de colo, portanto, eles passam também a ser um bocadinho nossos. E pronto, tentar manter um ambiente tranquilo e saudável, sobretudo também saudável, que é importante. Para eles crescerem para terem um objetivo de vida, para serem futuramente umas pessoas melhores, que os traumas que tiveram, que não os atinjam lá para a frente, que não os atinjam muito, é o que tentamos todas fazer. Pronto.

C: Eu olho por isto a participação como todos nós, quer sejam os meninos, a equipa técnica, as funcionárias, mesmo as estagiárias que aqui estão, ou seja, quem está aqui na casa de acolhimento a sentir-se a fazer parte do que aqui acontece diariamente, não é? Das rotinas, das atividades, de tudo o que acontece, de bem e de mal, não é? Mas a sentirem-se a fazer parte.

D: Por isto, quatro pessoas a falar. É difícil agora falar e não dizer o mesmo. E não dizer o mesmo. A Doutora C falou disso agora, e é verdade, é sentir que pertencemos a algum lado. Neste caso eu, estagiária, sinto muito isso, escrevi isso até nos relatórios que mando, todas as semanas, e acho que essa pertença existe muito aqui, a participação também, seja dos meninos, seja dos adultos, vê-se que trabalham todos em equipa, e acho que não tenho muito mais a acrescentar e é tudo.

A: Porque, normalmente, quando se fala em participação, as pessoas pensam, “ah é quando tu dás a tua opinião”, não é dar voz, porque as pessoas já têm voz, mas é usar a sua voz, mas isto, claro, depende da idade, só que às vezes a não participação também acaba por ser não participação, a criança ou o jovem dizer eu não quero, ele acaba por participar, é uma participação, e existe vários níveis, imaginem uma escadinha. Então, a participação de não quero, mas ok, aquela participação de... “vou participar”, pois aquelas pessoas que gostam mesmo de participar, gostam de dar as suas opiniões, aquilo que lhes vai na cabeça, porque a participação tem vários níveis, o nível zero também existe, podemos estar à espera que não quero participar e é completamente válido, porque é aquilo que eles sentem e aquilo que eles querem. Isto, só para contextualizar um bocadinho os autores, que costumam falar um bocadinho disso, e eu sei que nós temos toda aquela visão de participação, de senso comum daquilo que nós vemos. E agora, assim, mais ou menos a que partir de idade vocês acham

que as crianças começam a ter a oportunidade de participar claro que não vamos permitir outros bebezinhos que não sabem falar, depende da participação.

D: Eu ia dizer ano e meio, dois.

[barulho]

D: Não sei se é o certo ou não, mas já participam nem que seja numa rotina.

L1: Aliás, eu estava aqui a lembrar de uma rotina, um ou dois, por exemplo, o D é um miúdo que come muito bem, mas desde cedo quis ele usar a colher e até faz birra eu acho que isto, o facto de respeitar ou aceitar que ele pegue na colher e até ser usado isto numa estratégia, e nós vamos complementando a ação dele, é uma forma de aceitar a participação e respeitar a participação dele. Apesar da sua tenra idade de participar ou não, ele está a participar, e não estamos aqui a permitir que a participação dele seja completamente aceita e seja respeitada. Neste sentido, ele não diz, não verbaliza, há vários tipos de participação e vários níveis de participação, mas de facto isto não é uma participação consciente, imediata, verbalizada, mas é uma participação e ainda dentro do seu comportamento. Aqui, de facto, podemos ver que não a uma idade, claro, um bebé de um mês ou dois, não é isso que estou a falar, mas eu acho que o aceitar, por exemplo, mesmo quando começamos na introdução alimentar, gostar de determinado alimento ou não gostar de determinado alimento, a nossa existência ou não, isto também é, se calhar, uma forma de participação involuntária, não sei se pode dizer isto em termos técnicos, mas que de facto mostra e diz isto, não quero, já está aqui a participar no que está a ser feito, no quotidiano que está a ser feito. Portanto...

L2: Já nos está a dar aqui algumas informações acerca do que gosta e do que não gosta e das necessidades que eles têm. A partir daqui, acho que já se torna aqui numa participação.

C: Nas próprias brincadeiras, não é? Nós temos meninos que conseguimos distinguir claramente que gostam mais de determinados programas televisivos, de determinados tipos de bonecos, outros gostam, não ligam tanto à televisão e gostam mais de brincar com outro tipo de coisas, não é? O nosso dia-a-dia com eles, se nós estivermos assim atentas, eles dão-nos muita informação.

L3: Então, eu acho que são todos participativos, mas cada um à sua maneira, mas eu acho que todos eles são participativos.

L1: Até o bebé gosta muito. Sim. Ele participa muito.

[risos]

A: Por exemplo, os mais velhos às vezes acabam por participar, mas não quer dizer que a participação seja totalmente válida, não é? Eles dão a opinião, mas não é exequível. Acaba por ser participação da mesma, mas não acaba por ser colocada em prática. Vocês já falaram um bocadinho sobre atividades e decisões e rotinas em que as crianças e os jovens participam, mas não sei se querem trazer mais exemplos específicos. Por exemplo, tu no Natal, se eles participaram na construção de decorações ou atividades que já fizeram.

D: Desculpa, eu perdi. Estava a dizer que eles já participaram até agora? É isso? O que queres que eu diga relativamente a isso?

A: Exemplos de participação.

D: Exemplos de participação?

A: Podem não haver, mas dependendo das faixas etárias.

D: Os mais novos participam muito e querem ser participantes. Todos os dias querem pintar, não é? E eu aproveitei muito isso, deles gostarem de pintar, por exemplo, para fazer as decorações que coloquei aí. E eles querem sempre. O D em que estávamos a fazer pai natais, agora, desde que eu fiz aquele, ele fez querer o pai natal. Agora, todos os dias, “posso fazer mais pai natais?”. Estou a ver se arranjo tempo para fazer mais. Pronto, esses são exemplos de participarem. Depois temos as rotinas também. Todos os dias eles participam, agora comigo é mais nesse aspeto.

L3: Eu não sei se no Dia das Bruxas eles também ajudaram. Porque a casa estava muito bem decorada e eles adoravam a casa toda decorada do Dia das Bruxas. E penso que eles também ajudaram a fazer. Mas eles estavam muito satisfeitos com a... [inaudível]

A: E na participação, por exemplo, da rotina?

L3: Não, não gostam.

[risos]

L3: Das coisas domésticas...

A: Mas participam? É aquilo de participar?

L3: Se for eu a mandá-los tomar banho, tiramos a roupa, ou eles tiram a roupa, geralmente eles tiram calças e cuecas tudo junto, do lado do avesso. A gente não obriga, mas dizemos que têm que tirar a roupa, cuecas, depois das calças, colocar no cesto da roupa branca, colocar a da roupa escura ali e eles não gostam. Mas a gente...

C: Incentiva.

L3: Incentiva eles a fazer isso. Arrumar o quarto minimamente para estar arrumado. Pronto estas coisinhas... Não é que gostem muito, mas a gente vai incentivá-los.

L1: Há participações que eles gostam mais e há outras que eles gostam menos. Umas são completamente voluntárias, outras são...

[barulho]

L1: Voluntárias à força.

L3: O W, que é autista, no fim de semana, eu fiz um bolo e ele adorou estar à minha beira a fazer o bolo.

L1: Foi na maneira que ele sossegou.

L3: E sossegou. Ver-me a mexer, depois dei-lhe uma colherzita ali a provar e ali é [impercetível]. Mas aquela atividade para ele fez-lhe bem. E sossegou um bocadinho.

C: Também há situações em que eles participam porque gostam daquilo que estão a fazer. Todos os dias de manhã, por exemplo, o R, o G, o R, eles gostam de levar as temos lá em baixo, à cozinha. Isso eles até fazem voluntariamente. Outro tipo de coisa, já é diferente.

L3: Eles fazem muitas coisas e fazem se fizermos chantagem com eles. Eles vão-nos ajudar a arrumar a cozinha, a apanhar as louças, depois pedem ali um rebuçado, pedem um chocolate. Então ali é ver quem apanha mais a louça e vai lá à cozinha. Aquela dinâmica de estarem ali entretidos e a ajudar, também tem que ajudar.

[barulho]

L2: É a apreciação. O reforço positivo.

L3: Às vezes também vamos por aí. E resulta. Às vezes resolve. Tem dias.

A: Não sei se há alguma atividade que já fizeram mais focada nesta parte da participação. Eu sei que, por exemplo, na altura do verão é assim, eles gostam mais de participar, porque são saídas e essas coisas. Mas há algo mais focado na participação de todos?

C: Normalmente quando a gente faz alguma coisa é sempre a pensar em todos.

L1: Houve situações às vezes que nós envolvemos e já chegamos a falar com eles sobre determinadas atividades. Se eles gostavam de fazer ou não. Ou continuar a fazer. Tinham experimentado. A situação maior foi essa. E já decidimos também. Já houve assim decisão de dividir o grupo porque não encaixava a disparidade de idades existentes.

C: Isso acontece às vezes no cinema, não é? Quando um vê um filme e outros vão ver outro.

L1: Tem a ver com isso. O que é que queres ver? O que é que não queres? Claro que se nós tivermos a fazer uma criança de 3 anos, não vamos dar a opção de um filme de 12.

Mas se tivermos uma peça de 10 ou 11 anos, vamos lhe dar. Ele participa na decisão e diz que queres viver isto. Como exemplo, quando nós vamos ao cinema e vamos almoçar, o que é que eles querem comer? Pode ser Mc Donald's, pode ser pizza, pode ser...

L2: São eles que decidem.

l1: São eles que eles decidem e participam na decisão. Estão mais ligados a nível de atividades. De avaliar se “não gostei de fazer isto, não vale a pena”.

L2: E, de forma geral, o feedback é sempre positivo nas atividades que acontecem.

A: Porque as atividades já são pensadas para eles.

L1: Sim, também há isso. Mas, de qualquer forma, há coisas que já deixamos de fazer porque “ah não gosta”. Está tudo certo.



A: Sim, sim. Agora passando mais para o tema da autonomia. Vocês já estiveram a falar um bocadinho do que é que é autonomia. Falámos de responsabilidade, liberdade, independência, essas questões todas. Há algo que vocês queriam acrescentar no que é... que é autonomia? Se é só o sentir responsabilidade ou o sentimento de ser capaz de... Porque às vezes nós dizemos tu agora vais ter autonomia de fazer a cama, mas será que ele se sente capaz de... Porque acho que a autonomia também está muito relacionada com a autoestima e o autoconhecimento de cada um.

L1: Isso faz sentido na medida em que eu sou autónoma e a autonomia efetiva é para acontecer, concretizar alguma coisa. Eu tenho autonomia nem que seja de decisão. Tenho autonomia de decidir sim ou não. Tenho autonomia de ir ou não ir. Mas, de facto, claro que eu posso ter esta autonomia, podem me dar, mas eu não ter uma autoconfiança em mim que vá permitir eu decidir se quero seguir este ou aquele caminho ou ir até mesmo... Não tem só algo a ver com a autonomia, mas com a personalidade específica. Por exemplo, eu tenho o meu filho que gosta tanto de comer que se vai a um restaurante, tem duas coisas que ele gosta e ele nunca sabe o que é que há de escolher. Tem autonomia para o fazer, mas nunca sabe o que é que há de escolher porque as duas coisas o vão satisfazer. Não tem a ver com a autoestima, tem a ver com o que estamos a comer, mas é uma forma da autonomia de mostrar também que, de facto, nós temos aqui, a autonomia pode nos dar muita coisa, não é? Mas que também está muito ligada à nossa confiança pessoal.

D: Sim, é como dar mesada aos filhos. Eles podem não ter autonomia para gerir. A primeira vez, não é? É de género.

A: Uma construção básica. Começá-las pouco. Porque há aquele discurso de cada vez os jovens são menos autónomos porque saem mais tarde de casa dos pais. Mas será que eles não são autónomos?

L1: Não. Eu acho que tem a ver com questões culturais muito mais e tem a ver também com o que nós vivemos no momento. Quando nós dizemos e quer queiramos, quer não, também com o momento económico que nós vivemos. A questão de saída, para mim, não se liga de forma nenhuma à questão da autonomia. Liga-se sim à forma de que há uma série de fatores que têm de ser postos em cima da mesa. Então, altamente considerados se eu tenho o meio, não é autonomia. Eu autonomia tenho, mas eu tenho meios para cumprir. Eu tenho um vencimento, tenho casa com rendas acessíveis, com isso tudo? Isto é que me vai permitir concretizar a autonomia. Eu sou livre de decidir...

L2: Uma criança que consegue comer sozinha é autónoma. Se consegue se vestir sozinha é autónoma.

L1: É autónoma.

L2: Isso depende de cada etapa da vida.

L1: Aqui vários pontos...

L2: E alcançável. Não deixamos de ser autónomos porque... não é?

L1: Exato, eu por exemplo estou aqui a me lembrar por exemplo, o meu filho vem embora sozinho da escola para casa. Há muitos miúdos que não vem. O meu filho não é mais autónomo do que os outros. Há uma tarefa em concreto que ele faz e que tem confiança para o fazer. Ele fica sozinho em casa? Há amiguinhos eles que não ficam, têm receio. Não quer dizer que daí os outros não são autónomos e que ele seja.

L2: Muitos deles até se sentem confortáveis, os pais é que não permitem que eles o fazem.

L1: Independentemente. Isso é o que tu dizes. A autonomia tem de ser vista mediante os fatores e as condições, mas também tem muito a ver com o facto de sentirem-se... serem autónomos uma vez, ou duas, ou três, ou vinte atividades e noutras não, porque apresentam as suas personalidades e as suas fragilidades.

C: Por exemplo, nós temos aqui meninos que são autónomos para se vestir e se nós dermos essa autonomia a 100% eles em dia de chuva vão de calções para a escola. Então essa autonomia tem que ser uma autonomia vigiada por nós para garantir que em dias de chuva eles pronto vão com as calcinhas, vão adequados com o tempo que está lá fora. Porque eles vestiam-se de uma maneira autónoma mesmo.

L1: São autónomos para decidir o que vestir. Não, são autónomos de vestir. Não são autónomos de decisão do que é para vestir. É claro, se tens dois, um.

L2: Tens aqui uma dualidade.

L1: Uma dualidade única.

D: Porque eles até decidem.

L2: Porque a vontade deles é...

L1: A decisão tem a ver, também a decisão da autonomia pode ter a ver com as prioridades. Ou a beleza ou o frio. Isso também, lá está. Mas há também uma situação que é a prioridade de cada um. Há pessoas, voltando aqui aos jovens que ainda vivem com os pais, podem viver porque gostam, porque nunca encontraram.

D: Porque estão a poupar dinheiro.

L1: Porque estão a poupar dinheiro. Porque se sentem bem. E eu não vejo que um jovem, por estar em casa dos pais, é menos autónomo. Ok? Tens imensos fatores a avaliar. Não vejo aqui nenhuma ligação direta. Embora se leia muito dessa forma. Também porque nos países nórdicos existe muito esta tendência. Que os filhos, aliás, dos dezoito, dezanove anos, caminham e caminham [barulho]. E naturalmente saem da casa dos pais. Mas lá está. Também tem muito a ver com questões culturais. Eu acho que nós, portugueses, somos muito agarrados aos filhos. Nós, se pudermos, levamos os nossos filhos à faculdade. Aliás, cada vez mais. Saiu agora um estudo que diz que os pais... Neste momento, coisas que não aconteciam há uns anos atrás, os pais vão agora às reuniões da faculdade. Coisa que não acontecia. O meu pai sabia lá se eu passava ou se não passava. Só me dizia “atenção que está a acabar”. Está a acabar.

C: O meu pai nem sabia o nome do meu curso. Dizia “qual é mesmo que o teu curso? Ah, está bem”.

L1: Por isso... Acho que tem muito a ver com isso. Claro que nós, hoje em dia, temos muito... Nós também criamos aqui... Eu acho que temos uma cultura muito recente. Que é uma cultura de alta participação na vida da criança e do jovem. Em todo o momento, em toda a leitura... E eu acho que isso depois cria uma dependência maior deles para com os pais.

L3: E nós para com eles...

L2: Eu acho que ser mãe era impensável... O filho nunca vai dormir no meio do pai e da mãe. Connosco. Isso não é viável. Não é... O que é certo é que minha filha é mais nova. Todos os dias a meio da noite, em pezinhos de lã, e lá se vem a enfiar. Mais para mim?

L1: Claro.

[bateram à porta e a funcionária interrompe]

A: Acaba por ser um conceito subjetivo, que vai depender de pessoa para pessoa, no ambiente em que está, como qualquer outro. Relativamente, de que forma é que as crianças e os jovens podiam assumir responsabilidades e responsabilidades diárias? Eu sei que eles já fazem algumas coisas, assim, involuntariamente, tem que ser forçado. Mas o que é que eles poderiam fazer mais? Ficarem mais envolvidos. Por exemplo, fazer a cama. Eles fazem?

L1: Fazem.

L2: Sim.

L1: Há dias.

L3: Há dias.

L1: Tem dias.

L3: Tem dias. É assim. Eu digo, eles são um bocadinho como os nossos filhos. Nem sempre faziam a deles, não é? É verdade, não é? Tem dias.

L1: Também eu acho que isso, nós, por exemplo, temos que contextualizar, de facto, o que é que nós podemos ou não trabalhar. E quando nós falamos deles fazerem a tarefa, por exemplo, fazer uma cama, isto não é, não pode ser levado a pente fino. E porquê? Porque há dias em que elas vão mudar a cama. Portanto, eles saem e eles não vão mudar a cama. Ponto número. Há dias em que, de facto, eles se esquecem, mas há outros que até fazem, não é? E há outros que também deixam de fazer, por exemplo...

L3: E depois é a questão dos horários também, não é? Temos que levar à escola, tem aqueles horários. Vários. Não é só uma criança, são várias.

L1: E depois não é só isso. É também uma questão que eu acho que é importante, que é, quando existem orientações de duas pessoas ou três, nós sabemos sempre o que é que podemos contar. Nós somos onze funcionárias, mais de três elementos daqui da equipa técnica. Estamos, temos que pensar as formas de atuar diferentes. E isso passa para eles também. Porque até há uma funcionária que não se importa e que diz “vai à tua vida que eu

faço". Porque até gosta que as coisas estejam muito direitinhas, etc. E vem outra que diz "não, não, tens que fazer porque és obrigado a fazer e porque é a tua responsabilidade", e não se importa que a cama fique torta. Portanto, isto, porquê? Porque não está certo nem errado. Nós somos todos pessoas diferentes, com pensamentos diferentes, formas até de considerar o que é autonomia de forma diferente. Eu considero que isto é autonomia, eu considero que isto não é autonomia. Portanto, nós aqui na Casa do Acolhimento é que nos encontramos com essas fragilidades. Tentamos criar aqui algumas regras uniformes, quer caso fazer a cama, sair do banho e colocar a roupa no cesto, separadas, pronto. Tentar aqui arrumar o que desarrumam. Muitas vezes, por exemplo, levantar o prato da mesa. Há funcionárias que preferem que eles peguem e se levantem e vão lá pôr. Há outras que não, que preferem que eles estejam lá sentados. Então, eles estão sempre a ver com quem é que estou a trabalhar para poder fazer isto.

L3: E nós também.

L1: Portanto, o que não permite haver uma regra efetiva de atuação, exatamente. Portanto, isto também pode confundir. Agora, eu acho que o princípio está em que todas nós temos o princípio de lhe dar e de fazer com que eles percebam o que é a autonomia e que têm que ter autonomia.

C: E boas práticas.

L1: Sim. Porque eles, por exemplo, não vão sempre, mas quando gostam, uns pedem, outros vão obrigados, "leva-me isto lá mais, vai buscar isto". Eles têm capacidade de fazer. Há várias coisas que nós podemos... Por exemplo, têm a autonomia de arrumar e decorar o quarto deles. De fazer uma mudança. Muitas vezes. Até de fazer uma mudança no espaço físico.

L3: Na roupa, os maiorzinhos.

L1: Isto depende muito do que é que nós estamos a falar.

A: Isto, basicamente, foi a discussão dos temas para eu entender a vossa visão, colocar questões gerais para vocês darem a vossa opinião. E agora, basicamente, é uma nuvem de palavras em que, como vocês já disseram, participação e autonomia, mas que agora é centrada, por exemplo, nas atividades. Eu tinha uma atividade planeada. Ela está planeada. Irei ainda colocar em prática que é sobre participação, que é aquela questão da participação no plano de atividades, que surgiu apenas... pronto concordámos que precisaríamos, na

autonomia... Eu vejo muito a autonomia como algo que existe, ela é praticada, eles têm noção disso, mas, por exemplo, os mais velhos, alguns já têm um projeto de autonomização, acho que é assim que se diz.

L1: Sim.

A: Eu sei que vocês treinam isso, no entanto, gostaria que vocês dissessem especificamente o que é que treinam para eu, posteriormente, trabalhar um bocadinho com eles, na questão, por exemplo, da gestão, não só da rotina, porque eles esperam-se, eles sabem que um dia saíram daqui e que as responsabilidades são muito maiores. Gestão não só das rotinas, não só de dinheiro, mas também de transportes, da vida deles basicamente. E eu queria tentar fazer alguma coisa sobre isso. E então, vocês podem, com a caneta, escrever ideias de atividades ou intervenções, que podem ser individualizadas, dependendo, por exemplo, se há algum menino ou menina que vocês considerem que seria melhor treinar determinado aspecto, por exemplo, não participa tanto, poderíamos colocá-lo em alguma atividade ou intervenção sobre, ou em grupo. Inicialmente, aquela do plano de atividades será em grupo, dependendo das idades, porque lá está a participação, a autonomia vai para as idades, não é igual para todos. Pronto. Esta é a parte mais difícil, mas, por favor, participem.

L1: Portanto, o que eu entendo que é pretendido é perceber aqui, num processo de autonomia, com um jovem com uma idade já que permita, o que é que nós fazemos? Que tipo de...

A: Ou o que vocês gostariam que fosse trabalhado, porque vocês não têm tempo para tudo, isso é quase impossível, por isso estou aqui para fazer essas coisas que, talvez, vocês pensaram, mas não foi exequível naquele ano, ou que pensaram, mas depois mais para a frente.

L1: Por exemplo, nesta... Nós...

[L3 interrompe para saber se já poderia sair]

L3: Eu também não sei muito, acho que é mais para elas...

L1: O que é que nós queríamos aqui com a questão da autonomia de uma criança em concreto? Por exemplo, nós tiramos aqui da escola onde ele estava, do centro escolar, estava muito protegido, e fomos lançá-lo para a CESPU, uma escola muito maior. Aqui com uma

perspetiva de que ele ganha autonomia. Porquê isto em vários sentidos? Porque ele aqui está cá onde nasceu, entram na escola, levam-no à casa de banho, dizem-lhe “comes isto, se não comes isto, eu dou-te aquilo”, portanto, criava independência de tudo, e quando ele se integra na CESPU, ele percebe que tem lá pessoas, mas que não estão lá só para ele, que querem também viver a vidinha delas, portanto, ele vai ter que se desenrascar. E que aquela situação de proteção já não está tão evidente. E também não está tão evidente aquela situação de que, “coitadinho usa cadeira de rodas”. Também era uma situação que acontecia. Nós aqui, ao lançá-lo para a CESPU, estamos a promover a autonomia dele. Estamos a procurar, e se calhar de uma forma mais agressiva, mas estamos a procurar que ele tenha, que ele ganhe a autonomia. Nós já lhe dissemos que ele quando for para o mundo laboral, da escola, e etc, ect.

[funcionária interrompe para avisar C para tirar o seu carro]

[saída de C]

L1: Que efetivamente vamos procurar, vamos fazer com que ele seja capaz de viver sozinho. Na teoria, ele sabe. Agora, e na prática? Nós a trabalharmos, a autonomia de cada jovem consiste em perceber o que é que nós precisamos sim, para vivermos sozinhos. Eu tenho que gerir um movimento, eu tenho que gerir uma casa, eu tenho que gerir-me emocionalmente e a relação com o outro. Eu tenho que gerir o meu comportamento em espaços diferentes, porque eles são diferentes e têm contextos diferentes. Nós lentamente, umas de uma forma mais prática, outras de uma forma menos práticas, mas de facto tentamos que isto seja feito e que tenha uma vertente prática para ele ser metido na pele.

L2: Aliás, falando desta situação, até no início, a nossa proposta era que ele iria a transportes públicos e nós inicialmente iríamos acompanhar para ele não sentir aqui o choque e o impacto de o fazer de forma isolada, sozinho. Só que depois, lá está, não tivemos essa resposta a nível de transportes.

L1: Sim. Queríamos promover a nível da autonomia, a deslocação e não conseguimos...

L2: Porque não tivemos respostas a nível dos transportes públicos.

L1: Isto também depende muito...

L2: Vai condicionando aquilo que nós temos programado efetivamente fazer.

L1: Isto é sempre discutido com ele. “É isto, aceitas o desafio, quais são os teus medos, quais são as tuas angústias”, que é para ele saber o que é que vai acontecer, independente até que depois de acontecer eles acham que é tudo muito fácil e depois têm impactos e assustam-se e têm medos e receios. Mas também estamos aqui e dizemos que já estávamos à espera que acontecesse, o que é que nós podemos fazer para minimizar isto ou isto? Isto também procuramos fazer com eles de uma forma o mais natural possível. Eu tenho um lema que é nós aprendemos a falar e ninguém nos diz “agora tu vais construir uma frase que é: o João gosta de jogar à bola”. As crianças vão crescendo e vão ouvindo e vão dizendo João, depois bola e depois sabem que vão construir uma frase. Ninguém aos 2, 3 anos está de frente a ensinar a criança no sentido de aprendizagem da construção da frase. Maior parte das vezes é aprendido através da vivência.

L2: Uma aprendizagem contínua.

L1: Uma aprendizagem contínua. Nós tentamos que esta passagem de informação e este aprendizado para eles também seja feito de uma forma natural nestes contextos.

[outra funcionária interrompe]

[C volta a entrar]

L1: Acho que é isso.

A: Mas, por exemplo, alguma coisa em específico para trabalhar com eles? Claro que com os mais velhos se calhar não tenho tanto aquela relação de conforto como as que criei com os mais novos.

[barulho]

A: Fiz um projeto em cidadania em que foi com aquelas revistas que têm no continente e assim com as compras. Por exemplo, claro que eles ainda não estão fora daqui e ainda não têm toda essa preocupação, “ok ainda tenho tempo”. Mas pensar se conseguem ver que daqui no futuro vão fazer isto. Por exemplo, dar-lhes um estudo caso. Sabem o que é um estudo caso? Um guiãozinho de uma pessoa qualquer ou inventado, por exemplo. Ganhas 800 euros por mês. Tens de pagar renda, luz, essas coisas.



L1: Fazerem e dividirem, sim. Por exemplo, uma atividade que acho que é interessante é nessa gestão, não só de dinheiro. E acho que aqui é que podes trabalhar imensa coisa que está aí ligada. Que é, por exemplo, criar uma ementa. Criar especificidades, por exemplo, de valores que têm para gastar diários. Eu tenho um valor de 800 euros, tenho esta e esta e esta despesa fixa e tenho este valor. Este valor é dividido por 31 dias. Eu tenho 5 euros, 10, 12, o que for para gastar. Vou gastar estes 12 euros que me é atribuído ou vou querer pegar em algum e metê-lo do lado para poupar. O que é que vamos fazer? Chegámos à conclusão que temos 10 euros por dia porque dois vamos meter. 10 euros para comprar o pequeno-almoço, almoço, jantar. O que é que nós podemos fazer? Podemos ir jantar fora? Não podemos ir jantar fora? Que tipo de alimentação podemos fazer? Isto dá-lhes uma noção de divisão de 31 dias que é o quanto nós precisamos. Porque, de facto, o dinheiro está lá. E se eu gasto o dinheiro todo em uma semana? Como é que eu sobrevivo nas outras três?

L2: Até porque eles recebem a mesada deles e acho que é importante eles terem esta consciência.

L1: O que é que gasto? Eu tenho 10 euros por semana, tenho X euros ou X valor por dia. O que é que eu vou fazer? Há um dia que eu até posso. Prefiro amanhã comprar um bolo que custa 2 euros e estar dois dias sem comer.

L2: Até para eles se consciencializarem e perceberem porque se calhar nem pensaram nisso se efetivamente canalizaram o dinheiro para uma coisa que é realmente importante para eles ou não.

L1: Sim. Primeiro é perceber aquilo e depois perceber quais são as prioridades deles. O que é importante ou não é sempre relativo. Mas o que é importante para mim pode não ser importante para o outro. Mas se é ou não se responde ou não às necessidades deles. Porque eles querem tudo. Eu quero ter este dinheiro para gastar e eu quero comprar isto, eu quero comprar aquilo. Por exemplo, eles este ano apesar de levarem um choque, porque eles estão habituados que uma empresa normalmente nos dê os presentes que eles querem. Dois deles pediram iPhones, e eu disse “atenção”. Mas eu deixei-os pedir também e até chegámos a conversar. E eles responderam que não dava. Já disse-lhes que não dava, um telemóvel, não um iPhone. E aquilo para eles também foi ok. Porque era barato. Até era recondicionado, mas era barato. Eles não tinham a noção que há limites para as coisas. E isso eu acho que é importante fazer. Mas essa atividade é uma atividade que nos permite não só trabalhar a questão alimentar como também a gestão, como também o dia-a-dia. Gerir bem o que é prioridade, o telemóvel, a TV-Cabo, não sei o que mais. Quais são os teus objetivos a seguir?

Isto é importante para ti, está bem? Tu tens. E quais são os teus objetivos? Ah, são tirar a carta e vai juntar dinheiro para ela. Não consigo. E há aqui alguma coisa que tu podes abdicar para chegar a este objetivo? Vamos lá ver. Isto é feito em termos de trabalho de autonomia.

L3: Isto mesmo é que tem a ver com a alimentação. Muitas vezes, olha, não gosto desta comida. Ou olha assim, ou assado. Às vezes ver que realmente o que está ali é bom, custa dinheiro. E é o que tem, porque nós também comemos aquela comida e está boa, é bom.

L1: E nem sempre comemos aquilo que gostamos.

L3: E eles não têm essa noção, não gostam, não querem. Não é só porque o falou que não gosta disto, já todos não gostam. Não pode ser. É isto. A comida está boa. Come-se. Está boa. Que nós, as funcionárias, comemos. E também fazer ver que não é só o que eles querem. Não é sempre batatas fritas, não é sempre hambúrgueres, não é sempre lambarices. É comida, é arroz, é massa, é peixe, é o que for. Eles têm que ter noção que não é sempre o que eles gostam. E agora, sobretudo no Natal, eles tinham sempre imensas prendas e era um exagero. Eles abrem uma prenda e é logo a outra.

L1: Nem valorizam.

L3: Nem valorizam a prenda que têm. Basta uma, se calhar, digo eu. Digo eu, não é? Porque eles nem valorizam o resto. Eles gostaram, eles vêem tudo. Têm noção que é caro, custa dinheiro, faz falta noutras coisas. E os grandinhos já têm de ter essa noção, não é? Porque é tudo muito caro. É eles terem essa noção.

A: Eu considero muito melhor errar do papel, ou seja, eles terem um estudo caso, fazerem eles próprios, como eu não vou fazer por eles. Eles é que... ser autónomos, têm que fazer a atividade e depois reparar, "ok, mas eu vou chegar ao final do mês com menos 100". Onde é que eu vou retirar aquele dinheiro? O que é que eu vou ter que dedicar? Porque às vezes nós dizemos, "ah neste mês quero comprar não sei o quê". E eles têm que ver que, se calhar, vais comprar para mim comida, vais pagar contas que sejam importantes, não vais tirar dinheiro para aquilo, por isso. Vais ter que começar ou a retirar dinheiro todos os meses, ou a comprar aquilo.

C: Se comprar aquilo já não vais ter de comer.

L1: Podes planear passar fome.

[barulho]

C: Se não, vais gastar no hospital.

L3: Mas é isso. Terem noção que a vida não é fácil. E era desde novinhos. Eu até acho que deveria ter uma disciplina na escola. Fossem dizendo as suas coisas.

A: Eu tive, mas não é igual sempre para todos.

L1: Pois, não é feito em cidadania.

A: A minha cidadania foi completamente diferente. Eu tive cidadania efetivamente, tive rodoviária, tive tudo.

L3: Gerir, gestão...

A: Não é muito comum haver essa preocupação...

L3: Se calhar...

A: Mas também depende do professor que vai ser.

L1: Sim, sim, sim.

Eu fiz isso com 15, talvez, menos. Eu acho que até estava no 9º ano.

L2: 14.

L3: Porque os miúdos saem da escola e eles não têm noção das coisas. Do valor que se gasta. Do sacrifício que os pais fazem para estar nas faculdades. Os miúdos não têm noção. Não têm noção.

L1: Não é miúdos.

C: Eu acho que, efetivamente, só começam a dar valor ao dinheiro. A partir do momento em que ganham os primeiros ordenados. Quando começam a sair. E começam a destocar o

dinheiro deles. E depois tiram a carta e atestam o depósito. E foi logo 50 euros. E esta gasolina tem que dar até ao final do mês, senão vão gastar mais 20. Eu acho que só nos primeiros ordenados, quando eles começam a lidar com todas as contas, inerentes à autonomia deles, é que eles percebem na prática...

L3: Desde cedo deveriam começar, nas escolas, desde cedo deveriam começar a reagir. Eu acho.

A: Mas acham que faz sentido, por exemplo, eu reunir com eles, individualmente, porque eu sei que se for em grupo, eles provavelmente, não vão querer falar nem nada. E mesmo em individual já sei que...

L1: Eu acho que podes ter as duas coisas.

L2: Eu já reuni com eles, os mais jovens. Há dias que trabalham muito bem. Há dias que começam na brincadeira e na risota.

L3: Não é uma coisa...

D: Mas se calhar é uma confiança. Se calhar não têm tanta confiança contigo... [impercetível]  
Pelo menos primeiramente vai ser melhor.

A: Também não vai ser só uma vez.

L1: Eu acho que individual não é pior. Por uma questão. Porque eles estão numa fase que se influenciam muito.

A: Então é melhor ser individual?

L1: Individual, por exemplo, se nós tivermos o N e o G... A R normalmente é mais...

L2: É mais assertiva.

[muito barulho, sobreposição de pessoas a falar]

L1: Se tivermos o R. Imagina o R e o G. O G fica à espera do que o R vai responder, vai atrás. Pronto é mais um bocadinho diferente, mas se calhar não se perde de forma individual. Não

quer dizer que futuramente até não possam se reunir. Mas numa fase inicial parece-se que é melhor ser individual.

A: E quais? Sem ser os três mais crescidos? Ou mais alguém, se calhar não...

L1: Eu acho que o G e o R...

L2: O G e o R são capazes...

L1: São capazes. Até mesmo porque...

L3: E o R também...

L1: O R não.

L2: Acho mais difícil...

L1: Só se for por gestão de dinheiro, mas objetivos muito mais...

A: Por exemplo...?

L1: Por exemplo, eu dou-te 10 euros, vou comprar... O que é que podes comprar com 10 euros? Ok, tenho. Ok? Isto tem a ver com mais o ensinamento de lidar, ok? Então, quanto é que sou isto e isto e isto? O teu dinheiro chega? Chega. Ok? Se chega, quanto é que sobra de troco? Coisas básicas, sabes?

C: Não será aplicar a questão do dinheiro, mas mais pela matemática, não é? Sim, sim.

L1: Não, mas também temos a questão que pode ser feito. Olha, o que é que tu achas que é feito o arroz?

L2: Sim.

L1: Ok? O que é que tu achas?

L2: Porque ele tem zero. E ele não vai saber... Não tem competências...

[impercetível]

L1: Já lhe estamos a dar aqui matéria e conteúdo para eles “ah vou fazer um arroz. Ok sei que um arroz leva isto e isto”. E ao mesmo tempo, nós estamos a treinar isso, estamos a dar-lhes estas indicações e a fazer estes estudos de caso, vamos... Vamos...

[pessoa da creche começa a chamar pela L1]

L1: Diga-me... Quando nós estamos a fazer estes estudos de caso...

[pausa para falar com a pessoa da creche]

[L3 pede para sair e sai da sala]

L1: E tem a ver com isto? Estão-me a dar ali alguns instrumentos de logo, de raciocínio. [barulho]. Por exemplo, acho que no caso do R, no caso do G e do R, poderá ter um impacto diferente, porque, como dizem, a mãe, ele vê... Embora, como o R, também não me parece desapropriado, porque ele também tem momentos que pode ver a avó a cozinhar, a mãe... E fica com estas luzes. Agora, o que é que pretendido com o R, tem de ser sempre tudo muito mais básico.

A: Tem de ser um plano muito mais individualizado.

L2: E muito mais simples.

L1: Simples, pela simplicidade. Coisas básicas.

A: Se calhar até eram para mais novos, mas no caso do R, até faria sentido, por exemplo, o contar a história. Basicamente o exercício para... Ele é muito ligado a futebol.

L1: Sim.

L2: Sim.

A: Usar em questões de... incluir o futebol em algumas coisas.

L1: Ah sim, sim. Incluir sempre aspetos que eles, que lhes chamem a atenção.

L2: Ou a autonomia de mandar-lhe fazer recados, ele ser capaz de...

L1: Não podes baralhar muito, mas sim. Ele é autónomo de...

L2: Ele é autónomo.

L1: De tomar banho quando joga futebol.

L2: Mas há dias em educação física que não o faz. Apesar de saber que o deve fazer.

A: Não é só ele.

L1: Sim, mas há aqui coisas que tem a ver com a capacidade dele... Mas pronto, poderás trabalhar.

A: Pronto, depois terei de fazer o plano disso. O plano do plano de atividades sobre a participação, os pequeninos vão reunir em pequenos grupos, consoante as idades. Os mais velhos já estava a pensar fazer em individual, porque se calhar é muito mais fácil deles falarem...

L1: Sim, sim...

A: Como estão acompanhados já não querem falar...

L1: Sim, isso eu também acho. E depois também, se ele começasse a rir o outro também vai-se começar a rir.

L2: Entrem na palhaçada e no jogo... Depois não consegues concretizar aquilo que efetivamente objetivaste.

A: Porque na literatura diz-se que não há... Não é não há, mas é baixa a participação das crianças e jovens em acolhimento. Eu não senti isso, senti que eles participavam bastante.

C: Sim.

A: Pronto... tentei focar mais no plano de atividades que se calhar eles não participam mais.

L1: Ok, sim.

A: Eles participam nas atividades e naquela avaliação, mas se calhar por exemplo, eles pensarem, e se fizéssemos um jogo de futebol... ou teatro... essas coisas mais...

L1: Eles de facto têm aqui alguma autonomia para decidir e eles fazem isso de forma muito natural, isto não é tanto pensado, estruturado e até mesmo em termos teóricos para nós cumprimos também toda a parte teórica. Porque por exemplo, naturalmente, eles chegam à nossa beira, organizando uma atividade, vamos chamando assim desta forma, jantar com as funcionárias e foram.

L2: Sim.

A: Sim, sim.

L1: E tiveram, não estava planeado no plano de atividades, mas eles chegaram “eu gostava, será que é possível?”

L2: Nós avaliamos a possibilidade.

[conversa sobreposta]

A: Claro que há coisas que não são...

L1: Pronto, não têm só que estar no plano.

L2: E nós estamos abertas e recetivas a ouvi-los, e a participar, e a fazer com que se sintam confortáveis para nos dizer que gostavam de fazer determinada atividade...

L1: Portanto, temos alguma liberdade às vezes com os miúdos para ser de forma diferente...

[L2 sai da sala para atender uma chamada]

L1: Eles, a própria família. Eu gostava que isto e isto acontecesse e nós tentamos jogar com tudo. Quer com o facto de ser, por exemplo, no dia de anos deles, com família e amigos... Mediante as nossas condições e as nossas capacidades, vamos tentar responder a isso.



A: Também não vos quero ocupar mais tempo, vou só finalizar. Então agradeço mais uma vez a vossa presença e participação. A participação e a autonomia são temas importantes em qualquer caso, mas em especial nas casas de acolhimento. E agora a vossa disponibilidade e as vossas ideias, lá está, a esta ideia de... não é bem intervenção, mas é uma atividade com eles sobre a autonomia é fundamental para depois eu realizar o meu relatório de estágio e ter aquilo que eu fiz, aquilo que eu não fiz, essas questões todas.

[L2 volta a entrar na sala]

A: Então agradecia. Em princípio talvez não há outra sessão, porque eu ainda tenho de implementar, porque depois nós vamos conversando sobre o que tenho para fazer, mostro-vos o plano e depois for necessário reunimos outra vez para a avaliação... Porque eu já faço com eles a avaliação das atividades.

L1: Ok.

A: Depende das idades, sim, não...

L1: Ok, aquelas mais simples...

A: Sim, mas depois conversamos um bocadinho.

L1: Tá bem, ok.

A: Vou só...

# Anexos

## Anexo I: Consentimento Informado



### Consentimento informado

O presente documento constitui um termo de consentimento informado para a sua participação num grupo de discussão focal, com gravação de áudio, realizado no âmbito do projeto de estágio, de Adriana Cunha, desenvolvido no âmbito do 2º ano do Mestrado em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Este estágio tem como tema “Autonomia e Participação numa Casa de Acolhimento Residencial”, e visa promover intervenções e aprofundar o conhecimento no campo das Ciências da Educação.

A sua participação é completamente voluntária e poderá interrompê-la a qualquer momento, sem que implique qualquer consequência negativa. A recolha e a utilização dos dados através da gravação de áudio, será usado exclusivamente para fins académicos, assegurando a confidencialidade e o anonimato de todos/as os/as participantes.

O estágio foi previamente aprovado pela Comissão de Ética da FPCEUP e não foram identificados riscos significativos para os/as participantes. No final do estágio, todas as gravações e transcrições serão eliminadas, preservando a privacidade e confidencialidade dos/as envolvidos/as. Esse relatório estará disponível publicamente no Repositório Científico de Acesso Aberto da Universidade do Porto.

Declaro que li e compreendi todas as informações e procedimentos acima descritos, e que as suas dúvidas foram esclarecidas, consentindo voluntariamente em participar deste grupo de discussão focal.

Se tiver mais alguma questão adicional relacionada com o estudo, pode contactar a estudante Adriana Cunha, através do [up202008236@fpce.up.pt](mailto:up202008236@fpce.up.pt)

Assinatura dos/as participantes:

Data: \_\_\_\_\_

## **Anexo II: Guião do Grupo de Discussão Focal**

### **Guião Grupo de Discussão Focal 1**

**Objetivo:** Explorar, discutir e planear atividades que promovam a participação e autonomia das crianças na CAR, em colaboração com a equipa técnica e um/a membro da equipa educativa (funcionárias).

**Participantes:**

- Equipa técnica (educadora social, assistente social e psicóloga)
- Membro da equipa educativa (funcionária)
- Estagiárias da área de serviço social e educação social

**Duração:** +/- 1 hora

**Local:** Sala de visitas da CAR (?)

**Materiais:** gravador; cartolina; canetas, post-its

---

### **Estrutura do Guião**

#### **1. Introdução (5-10 minutos)**

- Agradecer a presença de todas
- Explicar o objetivo da discussão e a importância dos temas de participação e autonomia
- Apresentação:
  - > Cada participante deve se apresentar, mencionando o seu papel na CAR e a sua experiência com as crianças e jovens

#### **2. Quebra-gelo (+/- 5 minutos)**

- Propor uma atividade breve para começar a conversa. Exemplo: cada participante deve partilhar uma lembrança de infância/adolescência em que se sentiu autónomo ou parte de um grupo.

#### **3. Discussão dos Temas (60 minutos)**

#### **Tema 1: Participação das Crianças e Jovens**

Perguntas guia:

- O que significa “participação” para vocês no contexto da CAR?
- A partir de quando considera que as crianças podem participar?
- Como as crianças atualmente participam das atividades e decisões?
- Quais são os principais desafios que encontramos na promoção da participação infantil/juvenil?
- Que atividades já foram realizadas que incentivaram a participação das crianças? Como foram recebidas?

## **Tema 2: Autonomia das Crianças**

Perguntas guia:

- Como vocês definem “autonomia”?
- De que forma as crianças podem assumir responsabilidades nas atividades diárias?
- O que poderemos fazer para promover a autonomia das crianças e jovens?
- Existem atividades que vocês acreditam que poderiam ser implementadas para ajudar as crianças a se tornarem mais autônomas? Quais?

### **4. Participação e autonomia: Brainstorming de Atividades (30 minutos)**

- Propor uma dinâmica de brainstorming onde todas possam sugerir atividades que promovam a participação e a autonomia (ex: projetos em grupo; círculos de conversa onde as crianças e jovens possam expressar as suas opiniões; atividades de liderança onde as crianças e jovens organizam um evento ou atividade).

### **5. Planeamento (20 minutos)**

- Selecionar as ideias que mais se destacaram durante o brainstorming.
- Discutir como estas atividades poderiam ser implementadas, tendo em consideração os recursos (monetários e humanos), o tempo, e o apoio necessário.
- Avaliação dos/as participantes das atividades

### **6. Encerramento (10 minutos)**

- Resumir os principais pontos discutidos e as atividades referidas.
- Agradecer a contribuição de todas.
- Reforçar a importância da colaboração contínua com a equipa técnica e a equipa educativa.
- Sugerir um próximo encontro para revisar o progresso das atividades e fazer ajustes, se necessário -» ou para avaliar caso seja necessário.

**Não esquecer:**

- Manter um ambiente acolhedor: Incentivar a participação de todas, garantindo que tenham a oportunidade de expressar as suas opiniões.
- Registrar ideias: Anotar as principais ideias e sugestões num quadro ou papel para que todos possam ver e acompanhar a discussão.
- Ser flexível: Estar preparada para adaptar o guião com base na dinâmica do grupo e no rumo da conversa.

## **Anexo III: Notas de terreno**

### **Nota de terreno 4**

**Dia 03/10/2024 (8h-16h)**

Como combinado, dirigi-me à instituição para mais uma visita. Neste horário, como esperado, os/as meninos/as já se preparavam para ir para a escola. Ao contrário da última visita, desta vez já não estavam a tomar o pequeno-almoço, mas sim na sala de estar a ver vídeos no YouTube. As primeiras crianças a abordarem-me foram a L e o R, que me acompanharam enquanto eu deixava as minhas coisas na sala. A L apressou-se a mostrar-me uma figura em plasticina que tinha feito, enquanto o R contou como tinha corrido o treino de andebol. Relatou, entusiasmado, que a equipa ganhou por 5-1 e mencionou que já tinha um jogo marcado para sábado, dia 5 de outubro, ao qual me convidou para assistir. Tive que recusar, explicando que infelizmente não estaria presente nesse dia.

Quando regressei à sala, a L pediu que me sentasse ao lado dela, mas o D também queria a mesma coisa. Acabei por me sentar entre os dois, mas o D decidiu que preferia sentar-se no meu colo, onde ficou muito à vontade. Pouco depois, chegaram as técnicas L e L, que iniciaram o transporte dos/as meninos/as para a escola e para as sessões de terapia. O D, o L, o N e a R foram os primeiros a sair. Eu fiquei com as restantes crianças na instituição, ajudando a vestir as batas do infantário à V e ao S. Mais uma vez, o S implicou, afirmando que aquela não era a bata dele.

Entretanto, chegou o G e perguntei-lhe como tinham corrido os primeiros dias de aulas, pois na semana passada ouvi as técnicas a falar com ele sobre esse assunto. Ele respondeu que estavam a correr bem, mas comentou que não tem autocarro adaptado, pois estes não estão a funcionar. O R, por sua vez, aproximou-se para conversar sobre as minhas sapatilhas, dizendo que também tinha umas iguais. Perguntei-lhe se tinha alguma preferência por um estilo específico de sapatilhas e de que cor eram as dele, mas rapidamente ele desviou a atenção para a televisão.

A L, por sua vez, decidiu fazer-me um desenho e saiu do sofá em direção às mesas. Entretanto, como o S, sendo mais novo, precisava de ajuda para lavar as mãos, acabei por não prestar tanta atenção à L, que esteve sempre a chamar pelo meu nome. No final, recebi o desenho, no qual a L representou a minha figura e de um arco-íris.

Quando a técnica L voltou, fomos levar os/as meninos/as à escola. Começámos pela L e, em seguida, levámos o G, que tem aulas em [nome da localidade], na [nome da escola que frequenta]. A CAR é responsável pelo transporte, pois os transportes públicos não apresentam a adaptação necessária para as suas características, mesmo que tal esteja previsto na legislação. Durante o caminho, o S estava constantemente a desapertar o cinto de segurança e a ficar de pé na cadeira. A técnica reclamou com ele várias vezes e eu pedi-lhe calmamente que colocasse o cinto, explicando que podia magoar-se. Contudo, após vários avisos, a técnica teve que levantar a voz e, finalmente, o mesmo deixou o R ajudá-lo a colocar o cinto.

No caminho, o G, que estava ao meu lado, começou a partilhar o que se tem passado na escola. Alguns meninos têm implicado com ele, dizendo que ele devia “andar com os quatro piscas ligados”, já que usa cadeira de rodas. O G mostrou-se visivelmente incomodado com tais comentários e disse que já tinha falado com a coordenadora do curso, mas nada mudou. A L garantiu-lhe que, se a situação continuasse, teria de tomar uma atitude, mencionando que aqueles colegas podiam até ser expulsos da [nome da escola que frequenta] por tais comportamentos.

Como a viagem foi longa, a L chegou a telefonar para saber se era preciso ir buscar os meninos da terapia da fala no seu carro. No entanto, a mochila do D estava na nossa carrinha, pelo que tivemos de ir ao seu encontro. Depois, deixamos a V e o S no infantário. Já a caminho da EB 2 e 3, o R comentou que não sabia do seu cartão da escola, que é necessário para registar entradas e saídas, e para almoçar na cantina. Assim, tivemos que voltar à CAR para ele procurar no quarto. Poucos minutos depois, ele voltou sem o cartão, e a técnica teve de falar com a funcionária da portaria da escola para garantir que, caso houvesse algum problema com o almoço, a CAR se responsabilizaria por ir buscá-lo.

Depois de concluir o transporte, regressamos à CAR e comecei a ler o processo do G (16 anos).

O histórico do processo segue a seguinte cronologia:

2009: G foi institucionalizado na CAR "Âncora" em Rebordosa. Nasceu de uma gravidez não vigiada e não desejada, razão pela qual nasceu prematuro. Após sair do hospital, foi viver com os pais na casa da avó, mas os mesmos foram despejados algum tempo depois, devido a agressões entre o casal. Durante uma visita, constatou-se que o G não era alimentado e nem tinha a fralda mudada desde o dia anterior. A mãe não sabia cuidar do bebé, nem o segurar. Chegou a afirmar que lhe dava banho no bidé e que ainda não tinha



tomado as vacinas necessárias aos dois meses. O G dormia sempre na cadeirinha de bebé, numa posição desconfortável. O G foi diagnosticado com hipotonia axial e doença de membrana hialina, e por esse motivo desloca-se de cadeira de rodas, embora tenha sido operado para ter movimentos de abrir e fechar as pernas, conseguindo subir e descer da cadeira sozinho.

2010: Implementada medida de adoção.

2022: Acolhimento residencial com vista à autonomia.

2024: O G encontrou-se pela primeira vez com o irmão. Em junho, teve a primeira visita da mãe e dos irmãos, momento que descreveu como um dos dias mais felizes da sua vida.

Atualmente, G estuda [curso] na [escola que frequenta], num curso profissional. Demonstra ter autonomia na CAR e manifesta o desejo de tirar a carta de condução, arranjar emprego e uma casa no futuro. Quer também estabelecer mais contacto com os irmãos, que estão com a mãe. Sente-se revoltado pelo abandono dos pais, que, entretanto, se separaram. A mãe arranjou um novo companheiro, que foi detido por violência doméstica. O G quer mudar de instituição, pois considera que não se identifica com as crianças mais pequenas e preferia uma casa apenas para jovens, embora tenha medo dessa mudança. Frequenta a equipa de basquetebol adaptado APD Paredes e faz fisioterapia duas vezes por semana, sendo também acompanhado pela Associação do Porto de Paralisia Cerebral (APPC). Notei, ao ler o processo, que em todos os relatórios do tribunal a data de nascimento estava incorreta, sendo trocada pela data em que começou o processo de adoção.

Durante a pausa para o almoço, o S veio almoçar à CAR, pois teve uma sessão de terapia da fala antes. Ele estava muito calado e recusava-se a comer. Fiquei algum tempo a falar com ele, tentando incentivá-lo a comer, enquanto as técnicas ajudavam a equipa educativa a dar a sopa aos mais pequenos. Nessa altura, as técnicas conversaram sobre o caso do L, que está a deixar de usar a chupeta, embora a mãe continue a dar-lhe em casa. Por isso, a técnica L ligou para a mãe para explicar que estava a atrasar o processo do filho e que a chupeta também poderia estar a complicar a forma como o L se desenvolvia na terapia da fala. Também fiquei a saber que, em breve, virão mais estagiárias da área do serviço social.

Na parte da tarde, comecei a ler os processos do S (4 anos) e da V (5 anos):

2021: Sinalização da GNR de Freamunde, devido à exposição dos menores a comportamentos desviantes.

2022: Acolhimento institucional, com possível medida de adoção.

2023: Os pais estão na Alemanha, o pai trabalha e a mãe está a tentar aprender alemão para começar a procurar emprego. Admitiram que, sempre que voltam a Portugal, acabam por consumir estupefacientes. A primeira e única visita desde então foi em 29 de maio de 2023. Recebem apenas visitas do tio J e do bisavô.

2024: Em janeiro, o pai contactou a CAR para procurar apoio psicológico para ele e para a mãe, que começaram a frequentar sessões online pagas, devido à dificuldade com o idioma na Alemanha. No entanto, quando questionados sobre tratamento para a toxicodependência, afirmaram não estar a realizar, nem a precisar. O S tem terapia da fala quinzenalmente. Deste modo, sem condições para a reunificação familiar, foi proposta em maio a medida de confiança à instituição com vista a futura adoção.

Enquanto lia e tirava notas do processo, ouvi as técnicas na outra sala a discutir sobre as atividades extracurriculares e a queixa da equipa educativa em relação aos novos horários. A psicóloga L comentou que, tal como em casa fazemos pelos/as seus/suas filhos/as, na CAR também é preciso esse esforço, embora reconheça que o desafio é maior por serem mais crianças. A R, por exemplo, tem treinos em Braga e jogos fora, como o que será em Barcelos no sábado. A técnica mencionou que seria importante a R ganhar mais autonomia, como aprender a ir de transportes públicos.

Noutro momento, ouvi as técnicas a planear as atividades para o Halloween e a mostrar desenhos e propostas de trabalhos manuais. Percebi que se reuniram também para tratar do plano de atividades e usaram exatamente o mesmo do ano passado, sem fazer muitas alterações. Além disso, reparei que não tiveram a participação das crianças, o que seria fundamental, uma vez que se trata de algo feito para eles e com eles. Senti-me um pouco à parte, pois estavam na sala ao lado e consegui ouvir tudo, mas não me incluíram no processo. Gostaria muito de ter participado, poder dar ideias e contribuir de alguma forma para o planeamento, pois gosto deste tipo de atividade e queria sentir-me integrada. Foi neste momento que surgiu a minha primeira ideia para uma atividade do meu estágio, e comecei a pensar em como poderia implementá-la.

Mais tarde, tomei a iniciativa de me juntar à técnica L, que estava sozinha na sala, e comentei que, caso precisassem de ajuda com as atividades, estaria disponível. Ela respondeu que, se tivesse algum jogo ou atividade mais dinâmica, poderia trazer e elas

incluiriam no programa. Explicou-me em termos gerais o que planearam para o Halloween e para o Natal, e perguntei se faziam troca de prendas entre as crianças, mesmo que fossem apenas postais feitos por eles/as. Ela disse que só faziam esse tipo de troca entre os/as funcionários/as e parceiros mais próximos da instituição. Comentou ainda em tom de brincadeira que, mesmo que eu não quisesse fazer nada, seria obrigada a ajudar, já que, desde que a educadora de infância saiu, elas estão responsáveis pelos trabalhos manuais, e admitiu que são péssimas nessa área, precisando de toda a ajuda possível.

Por volta das 15h30, as crianças do infantário voltaram. A V e o S vieram logo cumprimentar-me, mas o L permaneceu na porta a observar-me, mesmo quando eu falava com ele. Antes de sair, combinei com a técnica as minhas próximas visitas: segunda e terça-feira o dia inteiro, quarta-feira de manhã, e sábado no horário de trabalho da técnica.

## **Nota de terreno 6**

**Dia 08/10/2024 (10:30-18:30)**

Hoje o dia foi um pouco diferente do habitual, visto que a diretora técnica L não estaria presente na CAR e, por isso, as restantes técnicas assumiram mais tarefas e responsabilidades do que o normal. Quando cheguei à instituição, já encontrei a técnica Cátia e a técnica L a conversar no gabinete. Pousei as minhas coisas na sala e fui imediatamente recebida pelo R, que veio a correr dar-me um abraço. Ele perguntou logo se eu estaria presente no dia seguinte, mostrando um carinho e uma ligação que tenho notado a crescer ao longo do tempo, uma vez que as técnicas já me disseram que ele costuma ser mais reservado e não tanto de conversar com os/as adultos.

Como tencionava começar a implementar a escala de avaliação do espaço, decidi que poderia brincar um pouco com o R, algo que ele me pedia desde o primeiro dia. Fomos para a sala de estar e começámos a jogar à bola com um brinquedo redondo, que por ser de peluche não havia risco de estragar nada. Durante a brincadeira, conversámos sobre a escola e os treinos de futebol. O R contou-me que adorava treinar no RAC, mas que nunca tinha jogos porque passava os fins de semana na casa dos pais. Quando mencionou os pais, perguntou-me quantos dias faltavam para sábado, visivelmente entusiasmado para o fim de semana. A brincadeira foi curta, mas deu para aprofundar um pouco a relação com ele, sem fazer muitas perguntas sobre a sua família, respeitando o seu espaço e as informações que as técnicas partilharam comigo sobre ele não falar muito sobre esse tema.

Depois de pararmos de brincar, o R correu até à técnica C para perguntar a que horas sairia da escola. Fomos juntos até à sala das técnicas ver os horários afixados no armário. Enquanto a técnica C saiu para buscar algumas crianças à escola e levá-las à terapia, fiquei a conversar com a psicóloga L. Ela explicou-me como a organização interna mudou recentemente, principalmente devido à saída de uma educadora de infância que trabalhava em regime part-time. No início, a técnica C e a educadora ficavam responsáveis pelas responsabilidades referentes à escola, como reuniões escolares, conversas com os/as diretores/as de turma e os materiais. Já a técnica L e a técnica L ficavam com as responsabilidades a nível jurídico e com o tribunal, como reuniões, debates e o trabalho colaborativo com a EMAT de Paredes. Com a saída de uma profissional da equipa, isso implicou uma redistribuição das tarefas, e agora a doutora L ficou responsável pelo acompanhamento das crianças do 1.º ciclo.

Durante a nossa conversa, surgiu a questão dos livros de fichas do R e do G, que ainda não os tinham recebido, embora já tivessem sido solicitados à Câmara de Paredes, responsável pela atribuição dos vouchers escolares. A técnica mostrou-me como é feito esse pedido e envolveu-me no processo de contacto com a papelaria responsável.

Entretanto, a técnica L pediu-me para ajudar num trabalho que a L precisava de apresentar na escola. Ela teria de fazer uma pesquisa sobre a sua cidade e apresentar curiosidades como ruas principais, figuras históricas, e acontecimentos marcantes. No início, fiquei confusa e perguntei se seria para fazer o trabalho com a L após a escola, mas a doutora explicou-me que não, que eu apenas teria de o fazer, e que a L treinaria a apresentação mais tarde, se tivesse tempo. Isso deixou-me um pouco espantada, porque senti que a L não estava a ser incentivada a desenvolver autonomia nem a contribuir com as suas próprias ideias no trabalho. Contudo, aceitei a tarefa, fiz uma pesquisa aprofundada para garantir que as informações estivessem corretas e elaborei um texto simples e de fácil compreensão, dado que a L tem algumas dificuldades na leitura. Também me esforcei em criar um design apelativo, para que o trabalho fosse mais interessante para ela.

Depois de mostrar o trabalho à técnica L, ela ficou satisfeita e pediu-me para imprimir. Tivemos de usar um papel mais resistente para que a L pudesse segurar o trabalho com facilidade durante a apresentação. Enquanto estávamos na sala a imprimir, o R apareceu e pediu um desenho de Halloween, mencionando que a mãe lhe tinha comprado um disfarce para a escola. Além disso, descobri que no sábado passado todos/as tinham pintado desenhos de Halloween para decorar as portas das salas e os gabinetes, o que faz parte das atividades planeadas para este mês.

Na hora do almoço, sentei-me com o R, o S. Foi uma refeição tranquila, embora o S tenha feito birra para comer a sopa.

Como já tinha finalizado o trabalho da L, fui para a minha sala organizar o meu trabalho de avaliação do espaço, mas não consegui adiantar muito. Pouco depois, ouvi as técnicas a elogiar o trabalho que fiz para a L, o que me deixou bastante satisfeita. Aproveitaram a oportunidade para me pedir outra ajuda, desta vez com um trabalho para o R levar para a escola. Novamente, sem a participação dele, fui encarregue de criar um animal utilizando materiais recicláveis. As técnicas já tinham algumas ideias e inicialmente pensámos em usar uma garrafa de água, mas acabámos por decidir fazer o projeto com um rolo de papel higiénico. A técnica C mostrou-me os materiais disponíveis, e depois de alguma discussão, decidi fazer um leão com papel eva laranja e pintar o rolo de amarelo para que se parecesse o máximo possível com um leão. A mesma perguntou-me logo se estaria no Natal ainda a fazer o estágio e mostrou-se muito feliz e tranquila por fazer que poderia ajudá-las a fazer as decorações.

No início, estava um pouco nervosa porque queria que o trabalho ficasse bem feito, especialmente por estar a usar tinta, o que podia demorar mais tempo a secar por causa do tempo húmido. No entanto, a técnica L ajudou-me, arranjando um secador para acelerar o processo.

As técnicas elogiaram muito o trabalho manual que fiz para o R, comentando que ele valorizaria ainda mais por ter sido feito por mim, especialmente porque, assim que a técnica C chegou às 8h, ele perguntou logo se eu estaria presente na CAR. Antes de conseguir voltar para a minha sala, as técnicas chamaram-me de novo, pedindo desculpa por estarem sempre a recorrer às minhas habilidades manuais, mas com tantas tarefas em mãos, não teriam tempo para fazer estas coisas. Eu tranquilizei-as, dizendo que não me importava e que até gostava de ajudar.

A doutora L mostrou-me então um e-mail que tinham recebido da professora de inglês da L. Este continha instruções para um trabalho sobre a criação de uma casa assombrada, que a L teria de apresentar na escola. Juntas, começámos a ver algumas ideias e discutir que materiais seriam mais fáceis de usar. As técnicas mencionaram que materiais como cartão seriam fáceis de obter, já que uma das papelarias de Rebordosa costuma oferecer caixas de papelão, e que também poderíamos usar caixas de cereais ou rolos de papel higiénico, que rapidamente conseguiriam reunir na CAR.

Combinámos que, com mais tempo, continuaríamos a procurar ideias e voltaríamos a reunir-nos para escolher o melhor plano de ação. Assim, consegui finalmente regressar à minha sala e começar a tirar notas para o meu relatório de terreno, já que o dia estava a ser mais agitado do que o habitual. Fiquei na minha sala a refletir sobre a falta de autonomia que percebi em algumas atividades da instituição. Os trabalhos manuais ou escolares, que deveriam ser feitos pelas crianças, acabam por ser realizados pelas técnicas, o que pode prejudicar o desenvolvimento da sua independência.

Por volta das 17h, após a técnica C já ter ido embora, a psicóloga L pediu-me para ir buscar a L à escola. No caminho, contou-me que tinha falado com a professora da L, que informou que a esta precisava de continuar a praticar, como combinado no início do ano letivo, o abecedário, o nome e a data todos os dias. No entanto, no dia anterior, a L teria dito que não era necessário fazer esses exercícios. Quando confrontada, a L inicialmente deu uma versão diferente da que tinha dado no dia anterior, mas acabou por concordar que não voltaria a mentir. Além disso, também insistiu que não tinha sido ela a partir os óculos, mas que já estavam partidos e o pai apenas os tinha colado. No entanto, a técnica já sabia, através da funcionária, que a L tinha partido os óculos com as próprias mãos na frente de todos/as.

Quando voltámos à instituição, ajudei a L com os seus trabalhos de casa. O D também queria a minha ajuda, mas a técnica L conseguiu convencê-lo a ficar com ela. Notei que a L estava mais distraída do que o habitual, sempre a falar sobre coisas que aconteceram na escola e sobre conversas que teve com o pai sobre o Halloween. Sempre que eu tentava chamá-la de volta ao foco, ela falava ainda mais rápido e alto, tentando terminar o que tinha a dizer. Aproveitei para lhe contar que iria fazer a sua casa assombrada para a escola, ao que ela respondeu com entusiasmo, pedindo para fazermos juntas nesse mesmo dia. Expliquei-lhe que já era tarde, mas que gostava de ter a sua ajuda e que podíamos trabalhar numa casa assustadora, mas que ela gostasse.

Mais tarde, fui para a sala de estar para passar um tempo com todas as crianças. O L, que anteriormente era mais tímido comigo, mostrou-se mais à vontade e quis fazer um puzzle comigo. No entanto, pouco depois, a V sentou-se no meu colo, seguida pelo S, e o L também quis participar do "abraço de grupo". Como o S acabou por magoar a V sem querer, ela saiu, e o S juntou-se à L e ao D para fazer o puzzle. Fiquei a brincar com o L, que no início estava muito afetuoso, sempre a dar-me abraços e beijos, mas rapidamente se tornou mais agressivo. O mesmo apertou-me o pescoço, dizendo: "Agora estás presa!". Expliquei-lhe que me estava a magoar e que não gostava desse tipo de brincadeira, ao que ele reagiu largando-me, dizendo um palavrão e voltando a dar-me abraços e beijos.

Entretanto, o R veio ter comigo e perguntou se tinha sido mesmo eu a fazer o leão para o seu trabalho. Agradeceu-me, dizendo que seria o animal mais bonito da turma. A L, que tinha terminado o puzzle, chamou-me para tirar uma foto dela e o seu puzzle finalizado. No entanto, o L, ao perceber que eu não estava a dar-lhe atenção, pediu que o pegasse ao colo, como a técnica L estava a fazer com o A. Assim o fiz, mas ao virar costas para o pousar depois de alguns minutos, ouvi um barulho muito alto. Quando me virei, vi que o bebé D tinha caído da cadeira e batido com a cabeça no chão. Tudo aconteceu muito depressa. As crianças ficaram em silêncio e as funcionárias agiram rapidamente, levando o D para a copa da cantina para acalmá-lo e colocar gelo no hematoma que ele tinha na testa.

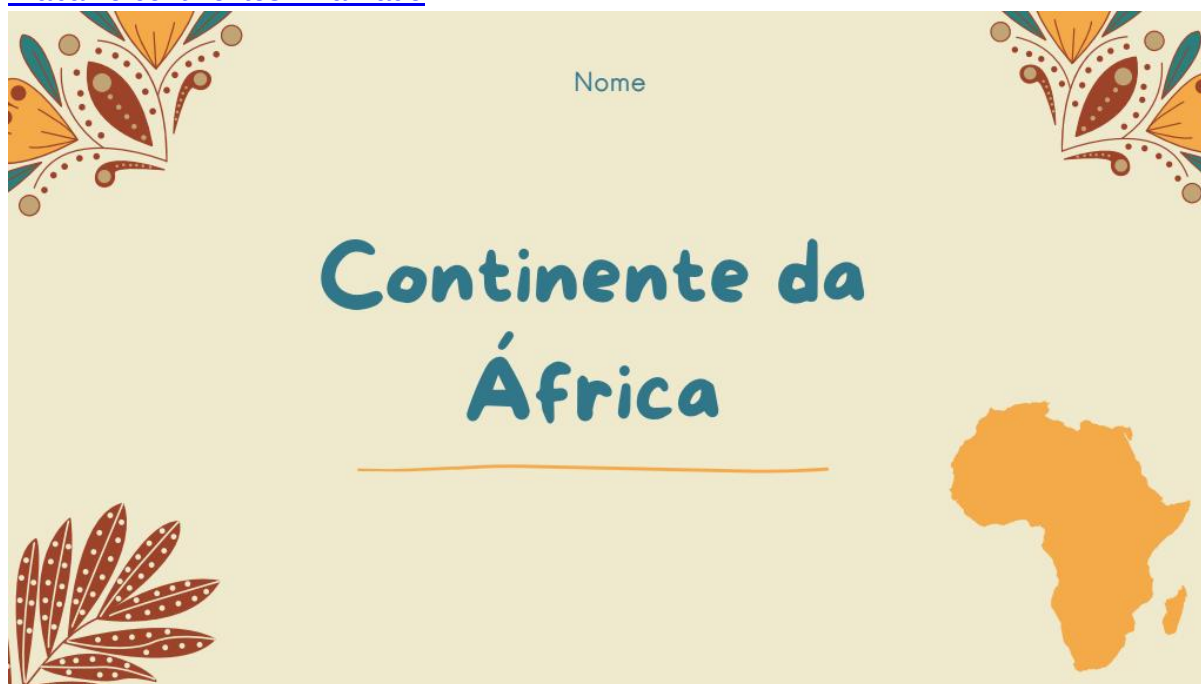
Fiquei na sala com as crianças, tentando acalmar a V, que estava a chorar e a sentir-se culpada porque o D tinha puxado a sua manga e, ao tentar soltar-se, a cadeira caiu. Expliquei-lhe que não era culpa dela e que estas coisas acontecem com os bebés e que são normais, tranquilizando-a de que o D ficaria bem. Aos poucos, o D foi-se acalmando e as funcionárias dispersaram-se. Já estava muito além da minha hora de saída, então despedi-me de todos/as, garantindo que voltaria no sábado para passar tempo com eles. O R ficou triste por não estar presente no sábado, mas tranquilizei-o, ao dizer que também estaria na semana seguinte.

No caminho de saída, a técnica L pediu desculpa pela situação com o D. Eu respondi que estas coisas acontecem e que fiquei mais tranquila ao ver como todos/as colaboraram para resolver o problema rapidamente.

Assim, terminou um dia muito preenchido e atribulado, com várias emoções e aprendizagens.

## Anexo IV: Trabalho para a escola sobre o Continente África

[Trabalho continentes Finalizado](#)



## Anexo V: Plano da atividade com foco na participação

### Proposta de Atividade

**10.Tema:** Promoção da Autonomia e Participação das Crianças e Jovens no Plano de Atividades

#### 1. Objetivos da Atividade

**1.1. Estimular a autonomia**, proporcionando um espaço seguro para que cada criança ou jovem expresse as suas ideias e preferências individualmente.

**1.2. Promover a participação ativa** no processo de tomada de decisões relacionadas com o plano de atividades da Casa de Acolhimento Residencial, fomentando um sentimento de pertença e de inclusão.

**1.3. Adaptar a abordagem de acordo com as diferentes idades e capacidades**, permitindo que todas as crianças e jovens, dos 4 aos 16 anos, se sintam incluídos/as e escutados/as.

**1.4. Recolher sugestões e ideias** individuais que poderão ser integradas no plano de atividades do próximo ano, garantindo um ambiente mais inclusivo e dinâmico.



## 2. Participantes

3 crianças dos 4 aos 7 anos; 3 crianças dos 8 aos 12 anos; 3 jovens dos 12 aos 16 anos

## 3. Duração da Atividade

**Duração total:** Cerca de 15/20 minutos por criança, ajustado ao tempo de atenção e maturidade de cada (indicatório).

## 4. Material Necessário

Folhas de papel, marcadores, lápis de cor, post-its e imagens.

## 5. Descrição da Atividade

### 5.1. Introdução e Explicação

Explicar a cada participante que esta atividade tem como objetivo ouvir as suas ideias e sugestões para o plano de atividades do próximo ano. Indicar que se trata de um momento para decidirem o que gostariam de fazer, e que as suas opiniões são importantes e serão escutadas. No caso dos mais pequenos explicar de forma simples, como “Hoje vamos brincar a inventar novas atividades! Se pudesses escolher o que fazer num dia especial, o que gostavas?”

### 5.3. Discussão

**Crianças dos 4 aos 7 anos:** Em vez de perguntar diretamente, convidar as crianças a **desenhar** as atividades que gostariam de fazer ou o que as faz mais felizes na Casa. Exemplos de perguntas: “O que gostavas de fazer num dia muito especial aqui?”; “Que brincadeira gostas mais de fazer?”; “Gostavas de fazer uma festa? Como seria?” ou “E se tivéssemos um dia só para brincar? O que fazias?”. Utilizar imagens com diferentes atividades que em conjunto com as técnicas consideramos acessíveis e exequíveis. A partir daí fazer um jogo de **escolha de preferências**, apresentar as imagens e perguntar: “Qual destas atividades gostarias de fazer?” ou “Qual parece mais divertida?”. Fazer uma **classificação simples**, ao pedir às crianças para separarem as imagens em “Gosto muito” e “Não gosto tanto.”

(Anotar sugestões enquanto desenham)

**Crianças dos 8 aos 12 anos:** Usar **post-its e marcadores** para as crianças escreverem ou desenharem as suas ideias. Perguntar coisas como: “Qual foi a tua atividade preferida este ano?”; “Se pudesses escolher qualquer atividade, o que gostarias de fazer?”; “O que querias fazer no Halloween ou no Natal?”. Incentivar as crianças a partilharem as suas ideias,

garantindo que cada criança tem a oportunidade de contribuir. Nota: Colar os post-its num quadro central/mesa, agrupando ideias semelhantes.

**Jovens dos 12 aos 16 anos:** Encorajar os jovens a discutirem em grupo as atividades que gostariam de ver no próximo ano. Questões sugeridas: “O que gostarias de ver mudado no plano de atividades?”; “Há alguma atividade que sentes falta ou gostarias de experimentar?”; “Como podemos organizar as festas temáticas de forma diferente?”; “Qual seria a tua atividade de sonho?”. Ter um papel mais de moderadora para ajudá-los/as refletir sobre como as suas ideias podem ser realizadas (orçamento, tempo, etc.), promovendo o pensamento crítico. Usar post-its ou registar diretamente no computador as sugestões feitas pelos/as jovens.

#### **5.4. Partilha e Conclusão**

### **6. Finalização**

### **7. Avaliação**

Avaliação verbal simples, com perguntas como “Gostaram? Divertiram-se? Não gostaram de alguma coisa?”

### **8. Resultados Esperados**

- Maior envolvimento e sentido de pertença das crianças e jovens no planeamento das atividades.
- Promoção da autonomia e participação através de tomadas de decisão.
- Criação de um plano de atividades mais inclusivo e alinhado com os interesses de cada faixa etária.
- Reforço da autoestima ao sentirem que as suas ideias são valorizadas.

### **9. Continuidade**

Esta atividade pode ser repetida anualmente, com momentos de revisão ao longo do ano para verificar se as atividades realizadas estão a ir de encontro às expectativas dos participantes. Além disso, a equipa técnica pode criar um "quadro de sugestões" para que as crianças e jovens possam continuar a contribuir com ideias ao longo do ano.

## **Anexo VI: Implementação das atividades**

### **S (4 anos) - 20/01/2025**

No início da atividade, expliquei ao S que iríamos realizar algumas atividades divertidas, apenas nós dois. Ele acenou com a cabeça a sorrir, demonstrando que concordava com a ideia. Sentamo-nos à mesa, perguntei-lhe o que mais gostava de fazer, e, sem hesitar, olhou para a mesa onde eu havia espalhado os materiais. Pegou imediatamente numa folha branca e, com um sorriso, disse que gostava de pintar, esperando pela minha reação. Respondi-lhe que podíamos desenhar, e perguntei-lhe o que gostaria de desenhar. O S então escolheu desenhar um crocodilo. A sua participação foi totalmente voluntária e autónoma. Procurei criar um ambiente descontraído, de forma que a atividade fosse encarada como uma brincadeira e não como algo imposto, pois conhecendo o S, sabia que ele poderia ser reticente a ordens e a atividades obrigatórias.

Após algum tempo, ele olhou pela sala e mostrou o desejo de desenhar um panda. Durante o processo, fui fazendo-lhe algumas perguntas sobre os seus gostos. Perguntei-lhe se gostava de animais, e ele respondeu que sim. Quando questionei quais animais mais gostava, não soube especificar, limitando-se a responder "tantos". Após esta interação, perguntei-lhe o que mais gostava de fazer na CAR, este procurou inspiração pela sala e mencionou as tintas e a plasticina. Quando lhe perguntei se preferia brincar com outros meninos ou sozinho, ele respondeu que preferia brincar com os outros, principalmente com a irmã.

Como o S já não demonstrava interesse em continuar a desenhar, optei por passar para a outra atividade. Mostrei-lhe várias imagens que tinha selecionado, e ele foi dizendo o que via em cada uma delas, embora tenha tido alguma dificuldade com algumas. Perguntei-lhe quais as imagens que ele mais gostava e quais não gostava tanto. De forma autónoma, o S organizou as imagens em duas colunas: à direita as que gostava de fazer e à esquerda as que não queria fazer. Dentro das que ele gostava, perguntei-lhe qual era a atividade que mais gostaria de realizar este ano na CAR. O S escolheu a atividade dos balões de água, explicando que gostava porque "é para brincar no verão", e até quis desenhar os balões na folha de papel, dizendo que eram divertidos.

No final da atividade, perguntei-lhe se gostaria de me dizer mais alguma coisa sobre o que fizemos, e ele respondeu que não. Para fazer uma avaliação simples da atividade, perguntei-lhe se tinha gostado, ao que ele respondeu afirmativamente, sorrindo. Por fim, pedi-me para desenhar mais um desenho, demonstrando satisfação e interesse continuado na atividade.

(a importância disto para o plano de atividades do próximo ano - reflexão e ideias)

### **V (5 anos) - 20/01/2025**

A V mostrou-se muito recetiva a fazer a atividade, quis logo saber sobre o que era, expliquei-lhe que isto era para brincarmos um bocadinho e eu saber o que ela mais gosta de fazer para depois fazermos mais vezes da CAR. Ao estar sentada na mesa mostrei-lhe a folha de papel e os lápis de cor que disponibilizei pela mesa, perguntei-lhe o que gostava de fazer e que gostava de fazer mais vezes, disse-me que o que mais gostava de fazer era desenhos de arco-íris e andar de baloiço, mas que não era algo que fazia muito cá na casa, fazia desenhos comigo quando eu estava cá e que só ia ao parque poucas vezes. Perguntei-lhe se só ia ao parque nos dias de verão e que eram “pouquinhas”. Fez um desenho toda contente onde desenhou um baloiço e o parque, onde quis fazer flores, uma árvore e o sol, porque gosta muito da natureza e dos dias “quentinhos” como me disse.

Perguntei o que gosta mais de fazer e a V respondeu que gostava de pintar com tintas, mas com pinceis, porque com as mãos suja muito. Gosta também de gatos, apesar de nunca ter tido um, porque são fofos e gosta muito de animais.

Quando passamos para a outra atividade, a V fez-me algumas perguntas sobre as imagens que seleccionei, pedi-lhe para colocar de um lado as que gostava mais e do outro as que gostava menos. Selecionou poucas atividades como a festa de pijama que gostava muito de fazer, porque na escola os meninos vão num dia de pijama, pintar e o parque como tinha dito no início que gostava e os balões de água. Quando lhe questionei de todos qual gostava de fazer este ano na CAR, respondeu sem hesitar os balões de água, para brincar com todos no verão, porque prefere brincar com outras pessoas.

Para avaliar a atividade, perguntei-lhe se gostou e a mesma perguntou se já tinha acabado e disse que queria continuar mostrando um sentimento positivo.

Durante a conversa que íamos tendo, não tão relacionada com a atividade de participação no plano de atividades, porque a V quis estar comigo depois da atividade acabar, comentou que não faz muitas atividades na CAR, questionei-lhe sobre os desenhos que estavam espalhados pela CAR no Natal e disse-me que não foi ela que pintou. Quando a V estava a pintar um desenho que escolheu, disse-me que gostava que lhe contassem histórias aqui na casa, dando de forma autónoma e voluntária uma atividade nova que anteriormente não tinha pensado.

(a importância disto para o plano de atividades do próximo ano - reflexão e ideias)

### **D (7 anos) - 21/01/2025**

Quando fui ter com o D para lhe pedir que viesse à minha sala realizar uma atividade, notei que, como é habitual, não se mostrou muito recetivo. Para o motivar, recorri a um reforço

positivo, expliquei que seria rápido e mencionei que o S e a V já tinham participado e gostaram muito e até tinham recebido um rebuçado. Acrescentei que poderia fazer-lhe um desenho, algo que ele gosta muito, e, após alguma resistência inicial, o D acabou por aceitar vir comigo.

Embora a sua participação não tenha sido totalmente voluntária, como já era esperado, notei que, ao entrar na sala e ver os lápis e a folha branca, ficou mais animado. Expliquei que o desenho ainda não seria para eu desenhar, por isso introduzi a atividade explicando que o objetivo era descobrir o que ele gostava de fazer para podermos realizar mais dessas atividades na CAR. A presença de outra estagiária na sala pareceu deixá-lo mais tímido e reservado, no entanto quis usar os seus lápis novos que recebeu no Natal.

Quando lhe propus que desenhasse algo que gostava de fazer, o D teve dificuldade em responder. Sugerí algumas opções, mas ele continuou a demonstrar pouco interesse. Eventualmente, decidiu desenhar-se a jogar futebol, afirmando que esta era a atividade de que mais gostava. Perguntei-lhe se costumava jogar futebol na CAR, ao que respondeu negativamente, mesmo quando questionei sobre a possibilidade de jogar no verão. As suas respostas eram curtas e pouco entusiastas. Ainda assim, terminou o desenho, mas disse logo que não queria desenhar mais.

Ao passarmos para a segunda atividade, organizei as imagens na mesa e pedi-lhe para me dizer o que via. Em muitas delas, o D afirmou não saber o que era, o que percebi não se dever à falta de conhecimento, mas sim à sua falta de vontade em participar. Quando lhe perguntei quais das imagens gostaria de fazer na CAR, selecionou algumas, mas rapidamente rejeitou as outras. Por fim, de todas as que gostou escolheu a imagem de um jogo de futebol, mencionando que gostaria de jogar com os meninos da casa.

A participação do D foi significativamente menor do que o esperado e bastante limitada em comparação com os outros participantes. A sua relutância inicial, o desconforto em presença de outra pessoa e a resistência em envolver-se nas atividades refletem a necessidade de abordagens mais específicas e motivadoras para o mesmo.

(a importância disto para o plano de atividades do próximo ano - reflexão e ideias)

### **R (15 anos) - 22/01/2025**

Conversei com a R para saber da sua disponibilidade para realizar algumas atividades relacionadas com o meu mestrado. Como até agora não tinha tido muitas oportunidades de falar com ela devido à sua rotina atarefada, dediquei algum tempo a explicar os motivos para

implementar as atividades, bem como os temas que estou a explorar no estágio, enquanto a mesma almoçava. A R mostrou-se disposta a participar e sugeriu que começássemos logo no mesmo dia.

Quando chegou à minha sala, expliquei-lhe que havia dois temas distintos a trabalhar e que o segundo tema – autonomia – seria mais longo, com atividades que planeei para duas sessões. Ela concordou e agendamos a segunda sessão para a próxima semana, aproveitando a pausa letiva.

Iniciámos a atividade relacionada com o tema da participação. Durante a conversa, a R mencionou que raramente participa nas atividades da CAR porque acha que são direcionadas para crianças. Disse ainda que apenas gosta das atividades de verão, como idas ao parque aquático ou ao cinema, que, segundo ela, não acontecem com frequência. Além disso, explicou que muitas das atividades planeadas acabam por não se realizar e que, mesmo quando acontecem, ela muitas vezes não pode participar devido aos treinos e jogos de futebol.

Perguntei-lhe que tipo de atividades gostaria que fossem realizadas na CAR e que a motivariam a participar, tendo em conta as suas preferências e ideias. A R escreveu num post-it algumas sugestões. Entre elas, mencionou jogos de futebol, especificando que, apesar de não gostar muito de brincar com crianças, gostaria de jogar com todos os meninos da CAR, nem que fosse a assumir o papel de treinadora, algo que gostaria de experimentar. Acrescentou a ideia de incluir mais jogos em grupo, como mímica, jogo do stop e atividades semelhantes.

A R também partilhou o seu gosto por desporto e mencionou que este não é muito praticado na CAR, exceto em atividades extracurriculares. Por isso, sugeriu a realização de um "dia de jogos" ao ar livre, durante a primavera ou o verão, que poderia incluir corridas de sacos e outras atividades no parque. Por fim, escreveu no post-it "contacto com animais", quando pedi para explicar, disse que no ano passado visitaram o jardim zoológico e todos gostaram muito de ver os animais. Por isso, considera importante organizar mais atividades relacionadas com o contacto com animais. Perguntei-lhe se achava interessante, por exemplo, visitar uma quinta pedagógica ou um local semelhante, ao que respondeu afirmativamente.

Questionei se gostaria de acrescentar algo e se participaria mais nas atividades se fossem ajustadas aos seus gostos. A R disse que não se lembrava de mais nada no momento, mas que, se surgissem outras ideias, partilharia comigo noutro dia. Reforçou que gostaria de

participar nas atividades que mencionou, caso fosse possível, e comentou que, embora não participe muito nas atividades da CAR, participa noutras tarefas e compromissos dentro e fora da casa.

Finalizei a conversa explicando que o objetivo era recolher feedback sem mencionar nomes, para que as técnicas tivessem em conta as sugestões e ideias ao planear as atividades do próximo ano, dado que o plano de atividades atual já foi finalizado e aprovado. Perguntei se gostou de realizar esta breve atividade, e a R respondeu que achou importante, tanto para ela como para os outros.

A R demonstrou interesse em continuar as atividades, e assim avançámos para o tema da autonomia. Expliquei-lhe que as atividades que planeei variavam de acordo com as idades, e para a dela considerei relevante trabalhar a autonomia financeira e a autonomia relacionada com o futuro.

Começámos com a primeira atividade, onde lhe perguntei se sabia preparar alguma refeição. A R respondeu que não sabe cozinhar pratos muito elaborados, uma vez que as refeições na CAR são geralmente preparadas por terceiros. Contudo, partilhou que sabe fazer coisas básicas como arroz, salsichas, ovos e massa, porque, às vezes, depois do treino, precisa de preparar a sua própria refeição. Perguntei-lhe que ingredientes utilizaria para cozinhar, e ela escolheu fazer arroz com salsichas, explicando detalhadamente que precisaria de cebola, azeite, salsichas, arroz, água, uma panela para o arroz e uma frigideira para as salsichas.

Introduzi, então, alguns conceitos básicos relacionados com orçamento. Quando questionei o que ela entendia por orçamento, respondeu que era “o que pagamos”. Esclareci melhor o significado do conceito, dando um exemplo em concreto para a mesma compreender melhor, usei o caso de um computador que se tinha estragado e que ela foi à loja saber por quanto ficaria a sua compostura e perguntei-lhe se conhecia outros termos como poupança, despesa e renda. A R demonstrou plena compreensão e explicou de forma clara o que considerava ser cada um deles.

Em seguida, perguntei-lhe sobre as suas prioridades financeiras e como organizaria o seu dinheiro. A R revelou que já tem o hábito de gerir os 40€ que recebe mensalmente, fazendo uma divisão de forma totalmente autónoma. Explicou que separa o dinheiro para necessidades básicas, como depilação e produtos para o cuidado do seu cabelo encaracolado, para roupa e ainda guarda uma parte como poupança para emergências. Quando questionei se as técnicas da CAR a incentivaram a fazer esta gestão, respondeu que

não, afirmando que o faz porque é a maneira mais fácil de se organizar, demonstrando consciência e autonomia financeira, mesmo de uma forma limitada devido à idade.

Passámos para a segunda atividade, onde propus uma simulação de orçamento mensal. Expliquei-lhe que, hipoteticamente, no futuro, ela teria um salário mensal de 850€ e teria de gerir todas as despesas de uma casa. Assim que ouviu o valor, a R comentou de imediato que “é pouco” e que espera ganhar mais no futuro como jogadora de futebol.

Perguntei-lhe quais seriam as suas despesas principais. A R começou por calcular a renda de uma casa, que estipulou ser perto dos 350€, mencionando que as casas estão muito caras, o que demonstra consciência dos preços atuais. Para água e luz, estimou um gasto de 90€, pois acredita que irá consumir pouco. Para a internet e televisão, sugeriu 20€, explicando que utiliza muito a internet. Disse ainda que espera ter um carro e estimou gastar 30€ por mês em gasolina, caso esta não fique muito cara no futuro. Os valores partiram da R, mas sempre com a minha ajuda como “Achas que é o suficiente? Que gastos terias mais na casa?”

Para tornar a simulação mais realista, disponibilizei panfletos de supermercado e ela começou a escolher produtos. A R optou por um kit de perfume que incluía gel de banho, mas, quando perguntei se compraria todos os meses, respondeu prontamente que não, justificando que produtos assim são caros e que, se precisasse, compraria de marcas mais baratas. Esta decisão reflete uma atitude responsável e ponderada em relação ao preço dos produtos. A partir daí, começou a listar os produtos essenciais para a sua casa, refletindo sobre o que era fundamental e o que queria, mas sempre atenta ao orçamento que lhe tinha dado no início da atividade. Refletiu sempre sobre os alimentos que gosta e os que não gosta, os que são essenciais para realizar uma alimentação básica, em quais supermercados são mais baratos. Primeiro, identificou coisas básicas como legumes, carne, coisas para lanche tendo sempre a reflexão que como espera ser jogadora os produtos precisam de ser mais saudáveis. Listou ainda itens básicos de higiene que são fundamentais para a mesma, e por fim coisas de limpeza para a casa.

Além desses produtos de supermercado, perguntei à R se considera que teria mais gastos durante um mês e a mesma referiu que poderia vir a sair com os/as amigos/as e que não gastaria mais de 15€, porque com o futebol não tem muito tempo e o tempo que tem gosta de descansar e fazer coisas sozinha que precisa, por isso só sairia para o cinema. Referiu ainda que adora gastar dinheiro em roupa, perguntou-me qual era um preço considerado normal para gastar, disse-lhe para fazer as contas aos gastos todos da casa para saber até quanto gostaria de gastar. Posto isto, disse que até 20€, mas que alguns



meses poderia não gastar nada e outro gastar mais, mas sempre com uma forte consciência sobre o dinheiro.

Esta atividade revelou-se bastante divertida, e a R participou com entusiasmo, mesmo quando se surpreendia com os preços de alguns produtos. Fotografei a lista de compras para registo e, ao fazermos as contas finais, constatámos que, no total, as compras no supermercado foram de 134,24€, um valor que a R ficou surpresa porque achava que seria muito mais. Assim, o valor de todas as despesas foi de 670,23€, o que deixou uma poupança de 179,77€. A R ficou surpreendida por não gastar todo o dinheiro e comentou, em tom de brincadeira, que iria guardar aquela folha para se lembrar, no futuro, de continuar a gerir o orçamento dessa forma.

No final, perguntei se tinha gostado da atividade. A R respondeu que achou a parte dos panfletos muito engraçada e que se divertiu bastante. Acrescentou que nunca tinha feito nada semelhante e que agora percebe que gerir um orçamento mensal é mais cansativo do que imaginava. Apesar das intervenções ao longo da atividade, a R demonstrou uma autonomia significativa para a sua idade e situação, com prioridades bem definidas sobre o futuro. Ficou claro que, quando as atividades vão ao encontro dos seus interesses, participa de forma voluntária e ativa, contribuindo para um ambiente positivo e produtivo.

**29/01/2025**

Nesta sessão, expliquei à R que iríamos focar-nos na autonomia relativamente ao futuro, pedindo-lhe que refletisse sobre o que gostaria de fazer nos próximos anos e sobre as profissões que se veria a exercer. A R escreveu três opções de carreira: jogadora de futebol (o seu grande objetivo), treinadora (caso não consiga ser jogadora) e, como última opção, massagista, sublinhando que espera alcançar uma das duas primeiras alternativas.

Questionei-a sobre o que poderia fazer para atingir esses objetivos e, após um momento de reflexão, começou a descrever como se imagina no futuro. Afirmou que pretende continuar no mundo do futebol e que acredita que conseguirá alcançar esse objetivo, pois encara cada treino e cada jogo-treino como se fosse um jogo oficial, demonstrando grande maturidade e compromisso com o desporto. Acrescentou que, mesmo se chegar a ser jogadora profissional num grande clube, pretende ingressar na faculdade e estudar desporto, pois é essa a sua verdadeira paixão. Embora ainda não tenha refletido muito sobre essa mudança, reconhece a importância de ter um "plano C", admitindo que a massagem

desportiva poderia ser uma alternativa, embora esteja confiante de que conseguirá concretizar pelo menos um dos seus dois primeiros objetivos.

Caso o seu desempenho não atinja os níveis esperados para uma carreira profissional como jogadora, a R vê-se como treinadora. Explicou que lhe agrada a ideia de combinar o ensino e o futebol, ainda que esse não seja o seu grande sonho. Durante a conversa, mencionou também que em breve irá mudar de escola, pois na atual não tem autorização da direção para faltar para treinos e jogos.

Depois de aprofundarmos a sua visão sobre o futuro no futebol, questionei a R sobre as suas metas pessoais, escolares e profissionais. De forma voluntária, escreveu nos post-its: terminar a escola e arranjar um trabalho (metas pessoais); alcançar uma carreira no futebol (metas profissionais); melhorar as suas notas e ingressar na faculdade, mesmo que consiga ser jogadora profissional (metas escolares)

Perguntei-lhe como pretende alcançar essas metas, ao que respondeu que na vertente profissional, deve manter-se dedicada ao futebol; na vertente académica, precisa de conciliar melhor os estudos com os treinos e investir mais tempo no estudo; e, na esfera pessoal, apostando no empenho e na força de vontade.

No final da atividade, a R mostrou-se interessada em continuar a conversa, fazendo-me perguntas sobre a faculdade, querendo saber qual seria a melhor opção para ela e partilhando as suas ideias sobre o curso que pretende seguir no ensino secundário. Agradeceu-me pelas atividades, afirmando que gostou muito de as realizar por serem diferentes e mais ajustadas aos seus interesses e objetivos.

#### **N (16 anos) - 23/01/2025**

Quando fui falar com o N para perguntar sobre a sua disponibilidade, ele mostrou-se muito recetivo a realizar as atividades comigo. Desde as nossas primeiras interações, ele demonstrou interesse, perguntando-me o que eu estava a fazer na CAR, e sempre lhe expliquei que, no futuro, faria atividades com ele.

Sabendo que o horário do N é complicado, pois sai muito cedo e regressa tarde à instituição, expliquei-lhe a organização das atividades e questionei se preferia dividir por mais um dia ou fazer tudo de uma vez. Ele respondeu que iria decidir durante as atividades, dependendo de como se sentisse.

Perguntei-lhe se costumava participar nas atividades da CAR e respondeu que sim, sempre que lhe pedem ou há algo programado, exceto quando tem treinos ou jogos de futebol. Questionei se sentia que as atividades estavam adequadas à sua idade, já que muitas são voltadas para as artes manuais devido à presença de crianças mais novas. Ele disse que entendia o motivo de certas atividades e que, mesmo assim, não se importava de participar.

Expliquei que o objetivo da atividade era fomentar a participação, dando-lhe espaço para partilhar ideias para o plano de atividades do próximo ano. O N teve dificuldades em dar uma resposta, ficando visivelmente irrequieto por não saber o que dizer. Como não planeava usar as imagens que selecionei com os mais velhos, mas percebi que ele precisava de um guia, decidi utilizá-las. Ao vê-las, mencionou que um jogo de futebol seria engraçado, mas, quando o fiz refletir sobre a dificuldade de integrar os mais novos, reconsiderou a sua ideia porque considerava que fosse mais difícil que todos se comportassem. Olhando para as imagens, escolheu a festa de pijama, acreditando que funcionaria bem, sugerindo incluir um filme e que até “as tias” e as doutoras poderiam ficar até mais tarde, tornando o ambiente mais descontraído. Disse que nunca teve essa experiência quando era mais novo e que agora, na escola, as crianças vão de pijama no Dia do Pijama, o que o fez querer fazer algo semelhante.

Falámos sobre a sua infância, e o N partilhou que sempre gostou de jogar futebol, mas que ainda gosta de brincar, até mesmo com os mais novos, “chateando-os”, segundo ele. Perguntei se se lembrava de mais alguma coisa que gostaria de fazer e, de forma muito genérica, disse que gostava de tudo na CAR. No entanto, acrescentou que seria “fixe” haver mais atividades no verão, pois considerava que eram poucas.

Na parte sobre autonomia, expliquei que iríamos dividi-la em autonomia financeira e autonomia para o futuro. Perguntei-lhe se sabia cozinhar algo, e abanou logo a cabeça. Questionei se sabia fazer arroz e disse que não, apenas fritar um ovo, descrevendo o processo de forma rápida e com segurança na sua resposta. Acrescentou que sabia fazer bolos quando lhe apetecia. Perguntei porque não sabia cozinhar mais coisas e respondeu que nunca precisou, pois, quando chegava do treino, as “tias” costumavam tratar da comida.

Ofereci-me para ensiná-lo a fazer arroz e pedi-lhe para descrever o processo. De forma hesitante, começou a explicar, respondendo sempre em forma de pergunta para avaliar a minha reação. No final, conseguiu descrever corretamente o processo, mostrando conhecimento, embora nunca o tenha posto em prática.

Sobre conceitos financeiros, soube explicar o que era uma renda, uma despesa, prioridades e poupança, mas não sabia o que era um orçamento. Após a explicação, assentiu como se estivesse a recordar algo já ouvido. Perguntei-lhe se recebia dinheiro mensalmente e, revirando os olhos, respondeu que sim, 40€, lembrando assim uma discussão anterior sobre este tema. Questionei quais eram as suas prioridades ao gastar o dinheiro, se tinha algum método de organização pessoal, e disse que o utilizava para comida na escola e para jogar bilhar no café com os amigos. Perguntei como se organizava para compras que não esperava, e ele respondeu que não se organizava, pois gastava sempre com as mesmas coisas e, se precisasse de mais, teria de ajustar prioridades. Refletiu sobre as suas prioridades e disse que se algo surgisse poderia ir na mesma ao café, mas desta vez sem gastar dinheiro porque já não teria mais.

Na atividade de autonomia financeira, quando lhe dei um orçamento, comentou de imediato que era pouco dinheiro para tantas despesas, o que nos fez rir. Ele tentou indicar valores para gastos mensais, mas sugeria sempre preços muito baixos, onde tive que intervir para o tentar ajustar à realidade. Ao avançarmos para as compras, espalhou os panfletos dos supermercados na mesa e olhou para mim, esperando orientação. Perguntei por onde queria começar e escolheu carne e peixe. Enquanto procurava, dizia-me o que gostava, e eu ajudava a encontrar nos panfletos. Escolheu poucos itens e, mesmo quando perguntei se eram suficientes, não quis acrescentar mais, demonstrando pouca consciência sobre as necessidades para um mês. Durante a atividade, precisou muito da minha ajuda para sugestões de compras, e, embora tenha escolhido os produtos mais baratos, não teve noção clara do dinheiro disponível. Para o ajudar, usei a calculadora para que se focasse apenas nos produtos essenciais.

Avançou nas compras sem considerar alguns bens essenciais. Quando lhe perguntei se só iria comer carne com carne, ficou pensativo e só então se lembrou de arroz e legumes. Preferia refeições já preparadas para poupar tempo e mencionou que, no futuro, a sua mulher faria as compras e cozinhar, descartando logo a responsabilidade. Questionei quem cuidaria dessas tarefas antes de casar, e ele encolheu os ombros, admitindo que seria ele. À medida que avançávamos, deixou de se preocupar com preços, focando-se apenas em escolher marcas conhecidas. No final, perguntei se queria rever a lista para garantir que tinha tudo, mas ele disse que não. Quando mencionei gastos com roupa ou saídas, ele voltou a dizer “ah”, refletiu e decidiu reservar 50€ para saídas, porque como estaria a trabalhar não ia sair tanto com os amigos porque estaria cansado, para a roupa queria gastar o dinheiro que sobrava. Como reagi com surpresa, começou a reduzir o valor. Para ajudá-lo a refletir, dei

um exemplo hipotético: “E se o teu carro avariar?” No fim, decidiu-se pelos 50€, mas admitiu que, na realidade, gastaria mais em roupa.

No final da atividade, disse que foi algo diferente e interessante, até me agradecendo por a ter realizado, pois considerava importante para o futuro. Perguntei se queria continuar ou deixar para outro dia, mas, como não tinha nada para fazer até ao treino, optou por prosseguir.

Ao abordar a autonomia para o futuro, perguntei-lhe onde se via daqui a uns anos e quais eram os seus planos. Respondeu que gostaria de ser jogador de futebol profissional, mas que, como era difícil, estava a tirar um curso de CNC em marcenaria, com garantia de emprego após a conclusão. Caso não conseguisse trabalhar na área, não se importaria de carregar e levar mobília.

Perguntei-lhe sobre as suas metas pessoais, escolares e profissionais. No post-it, escreveu que queria um carro e tirar a carta para ser mais independente. Desejava construir uma família, e aqui brinquei sobre a mulher que faria as compras. A nível escolar, queria concluir o 12º ano no curso de CNC, pois foi ele quem escolheu. Quando questionei sobre o que estava a fazer para concretizar essa meta, confidenciou-me que tinha duas negativas e não sabia que isso poderia levá-lo a reprovar, mas estava disposto a recuperar. Profissionalmente, queria um emprego para começar a ganhar dinheiro, sem abandonar o futebol, mesmo que fosse apenas como um passatempo.

Conversámos um pouco sobre o seu futuro após sair da CAR, ao que respondeu que ainda faltava muito tempo. Expliquei-lhe que, na verdade, não era assim tanto e que se preparar cedo ajudaria a evitar mudanças drásticas.

No final, perguntei se gostou da atividade, e ele respondeu que sim, pois era diferente e feita a pensar nele. Agradei-lhe, e o N disse que ele é que tinha de agradecer pelas atividades.

#### **L (9 anos) - 27/01/2025**

Quando convidei a L para participar nas atividades, esta aceitou prontamente, sem hesitação. Na sala, expliquei-lhe que realizaríamos duas atividades distintas. Começámos com o desenho, onde lhe pedi que representasse aquilo de que mais gostava de fazer na CAR. De imediato, mencionou as atividades de verão, como ir à praia e à piscina, mesmo sem saber nadar. Referiu também que gostava de pintar e desenhar, independentemente do

material – tintas ou lápis – desde que pudesse desenhar livremente. Além disso, mencionou que gostava de fazer puzzles, tanto sozinha como com os outros meninos, e, ao perguntar-lhe quais preferia, olhou pela sala até à zona dos puzzles e respondeu: "os mais difíceis".

Demonstrando autonomia na atividade, a L decidiu dividir a folha em quatro partes, desenhando um puzzle à sua maneira, a bandeira do Reino Unido (com base numa imagem de referência que lhe disponibilizei) para simbolizar a parte do desenhar o que quisesse, a praia e, por fim, duas piscinas – uma mais pequena e outra "mais grande". Questionei se gostaria de acrescentar algo ao desenho, mas disse que não, pelo que passámos à atividade seguinte.

Antes de prosseguir, expliquei à L que o objetivo destas atividades era recolher ideias para o planeamento das atividades futuras na CAR. Adequiei a explicação ao seu nível de compreensão, o que permitiu que assimilasse rapidamente a importância da sua participação. Para iniciar, espalhei várias imagens sobre a mesa e pedi-lhe que identificasse cada uma. Apesar de não apresentar dificuldades na maioria das imagens, algumas eram mais desafiantes, levando-a a tentar adivinhar o que representavam.

Seguidamente, solicitei-lhe que organizasse as imagens em duas colunas: uma com as atividades que gostaria de realizar na CAR e outra com as que não gostaria. Este momento revelou-se bastante engraçado, pois a L justificava cada escolha. Rejeitou o futebol por não saber jogar, o barro por nunca ter experimentado e as experiências científicas por não as achar muito interessantes, além de que segundo a mesma iria fazer na escola. As restantes imagens foram colocadas na coluna das atividades de interesse em fazer na Casa.

Quando pedi que escolhesse apenas uma atividade de entre as que gostava, a L teve dificuldade em decidir. Mencionou os balões de água – "para molhar os meninos no verão" –, os animais, pois tem muitos na casa do avô e gosta de estar com eles, a corrida de sacos, que já experimentou, e a caminhada, pela utilização dos paus. Como foi muito difícil de fazer a L decidir uma e visto que esta estava a ficar um pouco irritada por escolher apenas uma, registei as várias opções que destacou.

Passando para o tema da autonomia, expliquei-lhe a nova atividade e percebi que estava entusiasmada, especialmente com as notas de brincar que tinha sobre a mesa. No entanto, revelou alguma dificuldade em manter a concentração, frequentemente desviando-se para contar histórias ou colocar questões. Para captar o seu interesse, adaptei a atividade e perguntei-lhe qual a sua comida preferida. Respondeu "massa com frango". Mostrei-lhe a roda dos alimentos para a familiarizar com os grupos alimentares. Reconheceu alguns elementos, mas referiu-se ao conjunto como "a roda saudável".

Em seguida, apresentei-lhe panfletos de supermercado e expliquei que iríamos procurar os ingredientes para preparar a sua refeição preferida. A L divertiu-se bastante a explorar os panfletos e não demonstrou dificuldades na escolha dos produtos. No entanto, ao pedir-lhe que lesse os preços, mencionava apenas os números de forma isolada ("dois ponto cinco nove"), sem compreender totalmente a leitura dos valores monetários.

Após selecionar frango, manga para sobremesa, iogurte para o lanche, massa e chocolates para mim, dei-lhe uma calculadora para somar os preços. Inicialmente, teve dificuldades ao esquecer-se do ponto decimal e do sinal de adição, mas, com orientação, conseguiu calcular um total de 14,54€. Entreguei-lhe dinheiro fictício e propus-lhe um jogo de simulação: ela seria a cliente e eu a vendedora. Ao pagar, trocou os 54 cêntimos por "54 euros", demonstrando desconhecimento da diferença entre euros e cêntimos. Expliquei-lhe a distinção e repetimos o processo com outro valor. Após duas tentativas falhadas, à terceira conseguiu acertar, ainda com apoio. Quando lhe perguntei se achava difícil, respondeu que não e afirmou que agora ajudaria a mãe nas compras.

Na fase seguinte, fizemos um exercício sobre troco, mas a L sentiu novamente dificuldade em compreender o conceito, não entendendo porque era necessário devolver parte do dinheiro.

Ao abordar a confeção da refeição, questionei-a sobre os passos necessários para preparar "massa com frango". Embora inicialmente não soubesse descrever o processo, com alguma ajuda conseguiu listar os ingredientes e os principais passos da receita.

Na última parte, exploramos a autonomia social e emocional através de estudos de caso. No primeiro, a L precisou de orientação para interpretar a situação. No segundo, não soube responder, mas, no terceiro, demonstrou mais segurança e conseguiu elaborar uma resposta com confiança.

Por fim, trabalhámos o tema da responsabilidade e das tarefas domésticas. A L partilhou que observa frequentemente a mãe a cozinhar e a limpar quando vai a casa e que já sabe limpar o pó e varrer. O que mais gosta, no entanto, é de arrumar com o pai. Referiu que quer começar a lavar a loiça e ajudar mais nas tarefas domésticas, pois sente que já tem alguma capacidade para colocar em prática. Na CAR, mencionou que não realiza muitas tarefas porque "as tias não deixam". Quando lhe perguntei se fazia a mochila sozinha, respondeu que na Casa só depois do 5.º ano é que podem fazer. No entanto, garantiu que arruma o quarto e os brinquedos, pois gosta de ajudar as tias.

Quando questionei o que significava ter responsabilidade, a L teve dificuldade em expressar o conceito por palavras, mas tentou explicá-lo através de exemplos.

Na questão da segurança, pedi-lhe que enumerasse precauções a ter na cozinha. Demonstrou um bom entendimento, listando cuidados como o uso de facas, o manuseamento do fogão e outros aspetos essenciais, dando exemplos do que aconteceu com a mãe que se queimou.

No final da atividade, a L sugeriu que eu elaborasse uma tabela com as tarefas que poderia realizar na CAR, para que as “tias” soubessem e lhe permitissem ajudar mais. Este pedido demonstrou um claro interesse em desenvolver maior autonomia e responsabilidade.

Ao avaliar a atividade, afirmou que gostou de todas as propostas e expressou desejo de realizar mais atividades comigo no futuro.

#### **G (16 anos) - 27/01/2025**

O G chegou à sessão sem grande entusiasmo para realizar as atividades. Quando lhe perguntei sobre o seu estado de espírito, limitou-se a encolher os ombros. Apesar da falta de motivação inicial, não recusou participar quando o convidei. Expliquei-lhe, como fiz com os outros participantes, os objetivos das atividades e os temas a abordar. Combinámos de imediato uma segunda sessão para dar continuidade ao trabalho iniciado.

Quando questionei o G sobre as atividades que mais gostava de fazer na CAR, ele não soube responder. Perguntei-lhe se considerava que as atividades não eram adequadas à sua idade, ao que confirmou, explicando que compreendia a razão disso, pois, segundo ele, a maioria das atividades era direcionada para as crianças mais novas, porque esta era uma Casa para os mais novos. Quis saber se teria sugestões para novas atividades que pudessem ser incluídas no plano, mas ele assumiu que muitas das suas ideias provavelmente não seriam exequíveis para este ano. Expliquei-lhe que o plano de atividades deste ano já estava aprovado, mas que poderia partilhar suas ideias e que depois de forma anónima as técnicas teriam acesso às mesmas e que depois a inclusão seria com as mesmas.

O G teve dificuldade em expressar o que gostaria de ver incluído, por isso mencionei algumas sugestões dadas por outros jovens mais velhos para o ajudar a refletir. Gostou da ideia do futebol, mas devido à sua condição não poderia jogar. No entanto, disse que se não usasse cadeira de rodas, teria interesse em praticar o desporto em vez do basquetebol. Mesmo assim, sugeriu que poderia participar como árbitro e teve a preocupação de propor



que os jogos fossem organizados por idades e em pequenos grupos, para garantir um resultado mais positivo. Comentou sobre fazer um acampamento e que esta era uma atividade que já tinham tentado realizar, embora não tenha esclarecido se foi uma experiência sua ou uma iniciativa anterior da CAR. Mencionou ainda que chegou a falar com uma técnica sobre a possibilidade de incluir o acampamento no plano de atividades, mas foi-lhe dito que não seria exequível naquele ano, pois a maioria das crianças eram muito novas. No entanto, com a chegada de outros jovens mais velhos, considerou que agora poderia ser uma possibilidade.

Outra ideia que partilhou foi a realização de um acampamento com todos os jovens da CAR, pois acredita que seria uma experiência enriquecedora e que até os mais novos iriam gostar. Demonstrou, mais uma vez, preocupação em pensar numa atividade inclusiva, adaptada a todos. Além disso, mencionou o seu gosto por animais e recordou uma visita ao jardim zoológico que correu muito bem. Confidenciou que adoraria ter contacto com cavalos e, caso não fosse possível montá-los, gostaria pelo menos de poder tocá-los. Inicialmente, questionava-se se essa atividade seria viável, dado que os mais novos poderiam não conseguir participar, mas, após alguma reflexão e diálogo, chegámos à conclusão de que uma visita a uma quinta com animais poderia ser uma alternativa acessível a todos.

Na segunda parte da sessão, focamo-nos em atividades relacionadas com a autonomia financeira. Perguntei ao G se sabia preparar alguma refeição e ele admitiu que nunca tinha cozinhado nada, embora acreditasse que talvez conseguisse se tentasse. Como referência, mencionou que sabia que o arroz precisava de azeite para ser feito. Sugeri-lhe que refletisse sobre o processo de confeção do arroz, ao que ele acedeu, apesar de não demonstrar grande motivação.

Seguidamente, introduzi conceitos como orçamento, despesa, poupança, entre outros. Quando perguntei sobre o significado de "orçamento", disse que sabia o que era, mas depois disse-me que já não sabia explicar. No entanto, ao apresentar-lhe um exemplo prático, conseguiu facilmente recordar-se.

Para a atividade de autonomia financeira, distribuí panfletos pela mesa e expliquei o exercício. Dei-lhe um valor de ordenado fictício e pedi-lhe que definisse as despesas mensais essenciais. O G teve alguma dificuldade em estimar valores realistas e dedicou bastante tempo a refletir sobre os custos da televisão, preocupando-se com serviços adicionais como Sport TV e Netflix. Expliquei-lhe que o objetivo não era entrar em detalhes excessivos, mas ele continuou a colocar múltiplas questões sobre pequenos pormenores.

Na simulação das compras para um mês, tentou fazer o trabalho sozinho, pedindo ajuda apenas pontualmente. Contudo, quando questionado sobre se as quantidades que escolheu eram suficientes, hesitava e parecia esperar que eu confirmasse se estava certo ou errado. No final, a sua lista de compras era bastante reduzida e não correspondia a uma alimentação equilibrada para um mês. Quando o confrontei com isso, respondeu que considerava suficiente, pois queria gastar o mínimo possível. Apesar de inicialmente ter ignorado produtos para pequeno-almoço e lanche, acabou por adicioná-los após alguma insistência da minha parte, quando lhe expliquei que ainda não tinha esgotado o orçamento inicial para as compras do supermercado.

Relativamente a produtos de marca, o G mostrou uma preferência clara por marcas conhecidas, afirmando que a qualidade era um fator determinante e que preferia pagar mais. Na parte dos produtos de higiene, inicialmente acreditava que os preços eram semelhantes em todos os supermercados, mas ao comparar diferentes opções, percebeu que existiam variações significativas e procurou escolher as opções mais vantajosas.

Demonstrou uma preocupação imediata em reservar dinheiro para lazer e, depois, para roupa. No entanto, ficou confuso, pensando que teria de comprar todo o vestuário de uma vez. No final, percebeu que tinha feito poucas compras e admitiu que o exercício não correu tão bem como esperava. Concluiu que gerir um orçamento era mais difícil do que parecia e confessou recear não conseguir pagar despesas como renda e eletricidade caso gastasse muito na alimentação. Após uma conversa, reconheceu a importância de equilibrar as despesas e ficou aliviado por se tratar apenas de uma simulação.

Ao terminar a sessão, o G expressou que achava estas atividades extremamente importantes e que deveriam ser ensinadas na escola. Concordei e expliquei-lhe que há uma luta contínua para integrar este tipo de competências no currículo escolar. Ele mencionou que, se tivesse oportunidade, preferia pagar mais na CESPU, escola onde está a estudar, para garantir pelo menos uma aula dedicada a estas questões, pois considera que são fundamentais para o futuro.

A sessão com o G revelou um pensamento analítico e uma preocupação com a inclusão de todos nas atividades propostas. Apesar da resistência inicial, envolveu-se na reflexão sobre a autonomia financeira e compreendeu melhor a importância de planear as despesas. A sua participação demonstrou um interesse genuíno em encontrar soluções para desafios práticos e uma preocupação em contribuir para a melhoria das atividades na CAR, não só para si, mas também para os colegas.

**03/11/2025**

Nesta sessão, expliquei ao G que iríamos focar-nos mais na sua autonomia acerca do futuro e que a atividade seria mais breve do que na sessão anterior. Notei que, desta vez, ele estava mais motivado a participar. Comecei por lhe perguntar como se via no futuro, e ele escreveu num post-it que gostaria de ser jogador de basquetebol. No entanto, explicou-me que o basquetebol adaptado é muito difícil, pois a maioria dos jogadores pratica desde muito cedo, enquanto ele só começou há dois anos. Acrescentou que, apesar de não ser exatamente aquilo que queria, sentia que era o único desporto que podia praticar, pois era o único acessível para ele na sua zona.

Durante a conversa, falou-me sobre o seu clube, o treinador e a sua paixão pelo desporto. Partilhou o seu sonho de ser selecionado para a seleção nacional e tornar-se jogador profissional, mas reforçou várias vezes que isso era "muito, muito difícil". Além disso, contou-me que está a frequentar um curso que não escolheu totalmente por vontade própria, mas sim após refletir com as técnicas sobre qual seria a melhor opção, tendo em conta a sua condição física. Como fiquei com dúvidas, perguntei-lhe o que queria dizer com isso, e, nesse momento, G desabafou sobre as inquietações e pensamentos que tem tido nos últimos tempos.

Inicialmente, queria estudar informática, pois interessava-se pelo processo de explorar os computadores e montar as suas peças. No entanto, disseram-lhe que era preciso ter notas altas. Questionei se tinha sido necessário ter notas para entrar no curso de gestão, ao que ele respondeu que não. Expliquei-lhe, então, que, para estudar informática, também não precisaria de notas elevadas, a menos que quisesse seguir o curso na faculdade. O G revelou que estava a considerar mudar de curso, pois não se imaginava a ser contabilista ou gestor, acreditando que se iria faltar dessa área por estar numa mesa o tempo todo. Contudo, mencionou a possibilidade de gerir uma pastelaria, algo que surgiu numa conversa com o pai, que lhe falou sobre a hipótese de abrir o negócio, ficando o G responsável pela parte da contabilidade. Aconselhei-o a refletir bem sobre aquilo que realmente gostaria de fazer no futuro, sem se limitar pelas notas e por aquilo que as pessoas dizem ser possível ou não para ele. Ele voltou a referir a sua condição física como um fator limitador, mas reforcei que o mundo do trabalho está cada vez mais adaptado a diferentes necessidades.

Na segunda parte da atividade, pedi ao G que refletisse sobre as suas metas pessoais, escolares e profissionais. No post-it, escreveu que desejava alcançar a sua independência ou voltar a viver com a sua família, uma vez que se encontra com uma medida de autonomização de vida. Apesar de já ter passado muito tempo, partilhou que gostaria de

retomar o contacto com os pais e os irmãos e que segundo ele “é melhor aproveitar agora”. Nas metas escolares, indicou que queria terminar o 12º ano e encontrar um emprego. Já nas metas profissionais, escreveu que queria tornar-se jogador profissional de basquetebol adaptado e “honrar a bandeira portuguesa (seleção)”.

Quando finalizei a atividade e lhe disse que podia ir embora, o G preferiu continuar a conversa. Demonstrou curiosidade sobre a faculdade e quis saber mais sobre o processo de mudança de curso. Apesar de não ser diretamente responsável por estas questões, compreendo que parte do meu trabalho é oferecer um espaço seguro para que crianças e jovens se sintam ouvidos e principalmente escutados. Durante a conversa, o G expressou alguma revolta face à sua condição, mencionando que achava injusto não poder trabalhar ou praticar certas atividades e não receber qualquer benefício, enquanto outras pessoas “com boas pernas” podiam ficar em casa sem trabalhar e, ainda assim, ter rendimentos.

Mesmo depois do fim da sessão, o G manteve o interesse no tema e quis continuar a falar sobre o futuro. No final, disse que, apesar de no início ter achado as atividades “um pouco chatas”, gostou da experiência. O envolvimento que demonstrou ao longo da conversa reforça a importância de proporcionar momentos de escuta ativa e reflexão, permitindo-lhe explorar as suas opções com maior confiança.

#### **R (9 anos) - 29/01/2025**

O R demonstrou desde o início grande entusiasmo em participar nas atividades, questionando-me repetidamente sobre quando seria a sua vez ao ver os outros a fazer. No entanto, foi difícil encontrar um momento adequado, pois ele tinha frequentemente trabalhos de casa ou visitas com a mãe. Como estas visitas o deixavam bastante agitado e irritado, especialmente por ver os irmãos com a mãe enquanto ele não podia estar presente, decidi agendar a atividade para um dia durante a pausa letiva. Assim, depois de realizarmos os trabalhos de casa, demos início à tão aguardada sessão.

Ao perguntar-lhe sobre o que mais gostava de fazer na CAR, o R respondeu que preferia jogos em grupo, como o caça-caça, e que adorava ir ao parque aquático no verão. Apesar de não saber nadar, considerava muito divertido brincar nas diversões aquáticas com os outros meninos. Quando chegou o momento de escolher algo para desenhar, revelou dificuldade em tomar uma decisão, distraíndo-se frequentemente. Após alguma hesitação, optou por representar o parque aquático e descreveu, com entusiasmo, o que seria para ele um dia perfeito.

Na segunda atividade, o R demonstrou grande facilidade em identificar todas as imagens e participou de forma animada. Quando lhe pedi para separar as imagens entre as atividades que mais gostava e as que menos gostava de fazer, hesitou e afirmou que gostaria de fazer todas na CAR. Expliquei-lhe que, por falta de tempo, não seria possível realizar todas, e, após alguma insistência da minha parte, ele acabou por escolher a festa do pijama como a sua atividade favorita.

Percebendo que começava a ficar mais irrequieto, perguntei se queria continuar ou se estava cansado, já que havíamos passado bastante tempo nos trabalhos de casa antes das atividades. Sem hesitar, respondeu que queria continuar.

Na atividade de autonomia, perguntei-lhe se costumava ver a mãe a cozinhar quando vivia com ela. Disse que sim e mencionou que sabia fazer brigadeiros, mas que, por já ter passado muito tempo, talvez já não se lembrasse da receita. Quando lhe pedi para escolher uma refeição para “prepararmos” para o almoço, escolheu massa com frango. Espalhei panfletos de supermercados pela mesa e expliquei que iríamos às compras. O R começou imediatamente a procurar os ingredientes, identificando rapidamente a massa. No entanto, quando lhe dei a oportunidade de escolher também bebidas e um lanche para um dia, mostrou dificuldades em orientar-se com os panfletos e não procurava comparar preços, apesar de se queixar que o dinheiro dos produtos era muito alto. Com a minha ajuda, conseguiu finalizar uma compra de 10,04€. Quando lhe questionei os passos que iríamos proceder para a realização do nosso almoço, mesmo dizendo que não sabia cozinhar, o R soube identificar os materiais e os passos de forma fácil apenas com algumas indicações da minha parte.

Ao receber o dinheiro fictício, expliquei-lhe que íamos brincar ao supermercado. O R ficou visivelmente animado e começou a organizar o dinheiro. Quando lhe disse que precisava de pagar as compras ou então não teria almoço, respondeu rapidamente e de forma eficiente, demonstrando um bom domínio no uso do dinheiro. Continuamos a brincar várias vezes, mas, à medida que introduzi a questão do troco, começou a ter dificuldades, errando frequentemente nos cálculos. Além disso, era muito frequente que o R dissesse “centavos” no lugar de “cêntimos”. Como estava muito envolvido na atividade, prolongamos a simulação durante mais algum tempo, trocando em quem ficaria com o papel de vendedor, até que precisei de a encerrar.

Passámos, então, para as atividades de autonomia social e emocional, utilizando estudos de caso. O R mostrou-se descontraído, mas também muito na brincadeira, sem dar respostas concretas às situações propostas. Quando simulei um cenário no supermercado, disse que perguntaria a um funcionário por ajuda, mas, ao questioná-lo sobre a forma como

abordaria a pessoa, respondeu em tom de brincadeira, como se estivesse a falar com outro menino da CAR. No último estudo de caso, sobre pedir ajuda para voltar para casa, afirmou que perguntaria a qualquer pessoa, pois o que importava era chegar a casa. Para testar a sua ideia, dei-lhe o exemplo de um senhor com um ar assustador a oferecer ajuda, e o R manteve a sua resposta, apesar de me parecer que o fazia apenas por estar a brincar, mesmo depois de lhe explicar a seriedade da situação.

Na atividade sobre a responsabilidade e os cuidados com a casa, mostrou-se confiante ao afirmar que sabia limpar e que, se necessário, ajudava as tias a arrumar o quarto. Disse que já tinha lavado a loiça na CAR, mas que não era uma prática habitual. No entanto, na hora do almoço quando está pela casa leva sempre os tupperwares da comida até à cozinha com o seu irmão. Quando lhe perguntei o que eram responsabilidades, inicialmente não soube responder, mas, após uma explicação, compreendeu o conceito. No entanto, quando lhe pedi exemplos concretos, voltou a ter dificuldades.

Conversámos sobre o que significa dividir uma casa com outras pessoas, tanto na CAR como num futuro com a mãe e os irmãos. O R admitiu que não sabe dividir um espaço com os outros, pois gosta de estar sempre acompanhado e não gosta de estar sozinho. Relativamente à sua organização pessoal, disse que não arruma a mochila, mas sabe sempre o que precisa de levar para a escola e está atento aos dias de treino de andebol, pois tem de preparar o saco.

No final da atividade, o R quis continuar a fazer mais coisas e começou a falar sobre a mãe, expressando o seu desejo de voltar a viver com ela. Comentou também que gosta do pai, mas que não queria viver com ele, pois considera-o “um homem mau”.

Ao perguntar-lhe qual tinha sido a sua atividade favorita, respondeu de imediato que gostou mais da atividade do dinheiro, pois, segundo ele, foi algo diferente e divertido, “como se tivéssemos a jogar monopólio”.

## **G (12 anos) - 29/01/2025**

O G não estava muito motivado para realizar as atividades, não por falta de interesse, mas porque naquele dia se sentia enjoado e um pouco doente. No entanto, mesmo quando lhe ofereci a possibilidade de adiarmos para outro dia, insistiu em querer fazer.

Durante a atividade sobre participação, questionei-o sobre o que mais gostava de fazer na CAR. Respondeu que gostava de ir ao parque, mas destacou que isso se devia ao

facto de poder jogar futebol com uma bola a sério, a sua atividade favorita. Quando lhe perguntei se gostava de participar nas atividades em geral, disse que sim, mas que preferia as desportivas, não se interessando tanto por pintar e desenhar. Ainda assim, apesar de não gostar de atividades manuais, decidiu desenhar o parque da ADR e representar-se a si próprio e ao D (na baliza) a jogar futebol.

Na segunda atividade, espalhei imagens sobre a mesa e pedi-lhe que organizasse em colunas as que gostava e as que não gostava de fazer na CAR. Demonstrou grande eficiência e segurança ao realizar a tarefa, sem dificuldades em decidir, mas mostrando sempre curiosidade em saber o que o irmão tinha escolhido. As atividades que selecionou foram todas em grupo: jogo de futebol, festa do pijama, balões de água, brincar com barro (especificamente para fazer um prato), parque e corridas de saco. Quando lhe perguntei qual atividade gostaria de realizar no próximo ano, respondeu sem hesitar que queria um jogo de futebol com todos da Casa, não só os meninos, mas incluindo as tias e as doutoras.

Ao longo da atividade, o G começou a demonstrar cada vez mais envolvimento e curiosidade, fazendo pequenas perguntas sobre o que eu escolheria.

Na atividade sobre autonomia, perguntei-lhe o que gostava de comer e respondeu prontamente: massa de frango com molho. Espalhei panfletos pela mesa e expliquei que teríamos de encontrar os ingredientes necessários para preparar a refeição. O G demonstrou algumas dificuldades na identificação dos produtos e, assim como o irmão, usava frequentemente a palavra "centavos" em vez de "cêntimos". No final, com muita ajuda, conseguiu completar a compra, gastando um total de 9,61€. Ficou surpreendido, pois pensava que iria gastar mais, e logo quis saber quanto o irmão tinha gastado, já que costumam competir entre si para ver quem consegue poupar mais dinheiro. Contou-me que, no verão, escolhem o gelado mais barato e, quando vão às compras com a mãe, tentam gastar o mínimo no lanche.

Durante a construção da refeição, precisou de mais orientação nos passos a seguir, esquecendo-se de elementos essenciais, como a panela. Quando chegou o momento de pagar as compras, compreendeu rapidamente a troca de dinheiro. Inicialmente, tentou brincar, dizendo que não daria troco porque queria ficar com o dinheiro, mas, ao ser pressionado por mim, demonstrou bom conhecimento sobre o uso e valor do dinheiro.

Na atividade dos estudos de caso, demonstrou grande confiança nas suas respostas, reagindo como se soubesse exatamente o que fazer em cada situação. No entanto, quando mencionei o exemplo de pedir informações a qualquer pessoa na rua, ajustou rapidamente a

sua resposta. Primeiro, afirmou que perguntaria a qualquer um, mas quando lhe dei o cenário de escolher entre mim e um homem grande e assustador, refletiu e concluiu que só pediria ajuda a alguém que considerasse seguro ou entraria num café ou loja para se proteger, afirmando que, de outra forma, "seria raptado".

Na última atividade, sobre responsabilidade, o G afirmou que sabe "mais ou menos" limpar e que ajudaria as tias se fosse preciso. Contou que faz a cama, mas que, na maioria dos dias, não o faz por preguiça. Explicou que, de manhã, precisa de se vestir, tomar o pequeno-almoço e que muitas vezes está tudo a correr, por isso acaba por não ter tempo para essas tarefas. Apesar disso, usa o discurso de que "se fosse necessário, faria".

Quando falamos sobre organização e rotina, revelou que se esquece muitas vezes dos trabalhos de casa. Acrescentou que não faz muitas tarefas porque as tias acabam por fazê-las, mencionando que apenas no 5º ano irá começar a fazer a mochila sozinho. No entanto, tem um conhecimento preciso sobre o que precisa para a escola, chegando a dizer-me exatamente que disciplinas teria naquele dia, caso não estivesse de férias. Também sabe os horários dos seus treinos de futebol, pois considera-os a parte mais importante da sua rotina e espera sempre ansiosamente por estes momentos. Escolhe a própria roupa, desde que as tias permitam.

Tivemos ainda uma conversa sobre partilhar uma casa, tanto agora como no futuro, caso um dia volte a viver com a mãe e os irmãos. O G refletiu sobre as dificuldades de partilhar um espaço e comentou que tudo seria mais fácil se estivesse com a mãe. Disse que, nesse caso, ajudaria mais em casa, pois, sendo o mais velho, considera que teria o papel de "homem da casa".

No final, partilhou com entusiasmo que tinha gostado "mesmo a sério" das atividades e que, quando eu tivesse mais, queria participar novamente.



## **Anexo VII: Planos de Atividades com foco na autonomia**

### **Nome: Aprender a Fazer: Do Planeamento à Prática**

**Objetivo Geral:** Desenvolver competências práticas e sociais que permitam às crianças tomar decisões, organizar rotinas e realizar tarefas básicas do dia a dia.

**Participantes:** Crianças dos 8 aos 12 anos.

**Materiais:** folhas, canetas, lápis de cor, dinheiro fictício, panfletos de supermercado, imagem da roda dos alimentos

---

### **Sessão 1: Planeamento e Organização no Dia a Dia**

#### **Atividade 1: Criação de uma Ementa Semanal**

##### **Objetivo:**

- Objetivos: Desenvolver a autonomia em tarefas domésticas; treinar a capacidade de tomada de decisão; aprender de forma autónoma a planear refeições equilibradas
- Aplicação:

1. Apresentar os grupos alimentares e discutir a importância de uma alimentação saudável.
2. Estimular a escolha de alimentos fáceis de preparar e que se encaixem num orçamento.

#### **Atividade 2: Elaboração de uma Lista de Compras**

##### **Objetivo:**

- Objetivo: Ensinar a planear e enumerar itens necessários para realizar as refeições.
- Aplicação:

1. Basear-se na ementa criada.
2. Criar uma lista de ingredientes a serem comprados
3. Estimular a categorização (ex.: legumes, cereais, proteínas).
4. Usar panfletos de supermercados

5. Escolha do mesmo produto com preços e em supermercados diferentes
6. Explicar utensílios necessários (ex: panela, copo, arroz, azeite, cebola...)

### **Atividade 3: Simulação e gestão de Compras**

#### **Objetivo:**

- Objetivo: Trabalhar com valores e troco; Estimular a autonomia financeira; Compreensão de conceitos
- Aplicação:
  1. Simular um supermercado com produtos e etiquetas de preço (usar panfletos).
  2. Cada criança recebe um "orçamento" fictício e uma lista de compras.
  3. Devem escolher os produtos, pagar e calcular o troco.

### **Sessão 2: Habilidades Sociais e Resolução de Conflitos**

#### **Atividade 1: "Resolução de Conflitos: O que Fazer em Situações do Dia a Dia?"**

#### **Objetivo:**

- Objetivo: Simular situações da vida cotidiana para ensinar resolução de problemas; estimular a autonomia social e emocional; desenvolver habilidades de resolução de conflitos; expressão de sentimentos e necessidade

**Estudo-caso 1:** Vais ao supermercado com apenas 5,20€, compras algumas coisas que precisas, e ao pagar, percebes que a senhora não te deu o troco corretamente. O que fazes e como fazes?

**Estudo-caso 2:** Estás no supermercado e precisas de ajuda para encontrar um produto em específico, mas não sabes onde está, já deste três voltas ao supermercado e nada. O que fazes e como fazes?

**Estudo-caso 3:** Estás perdido na rua e não sabes como voltar, o que fazes? Pedes ajuda a qualquer pessoa?

## **Atividade 2: Responsabilidade e Cuidados com o Espaço Pessoal e Doméstico**

**Objetivos:** Desenvolver responsabilidades domésticas; proporcionar o cuidado com o espaço pessoal

Aplicação:

1. Conversar sobre o que é a responsabilidade e ter responsabilidades
2. Perguntar se fazem alguma tarefa em casa (quando vou a casa nos fins de semana ou nas férias) ou na CAR, se veem a mão/pai a fazer, se sabem fazer.
3. Abordar a segurança na cozinha
4. Falar sobre rotinas (se fazem a mochila sozinhos, vestem-se, escolhem a roupa do dia, se sabem o que vão ter na escola e a que horas, os dias que têm treino, etc...
5. Dar a entender que uma casa é partilhada por outras pessoas, quer na CAR como em casa com os pais e irmãos.

### **Avaliação e Feedback**

- Observação durante as atividades.
- Discussões sobre os desafios e aprendizados.
- Feedback verbal no final de cada atividade
- Uma pequena apresentação do que aprenderam.

## **Nome: Construir a Autonomia: Gestão do Presente e Futuro**

**Objetivo geral:** Promover a autonomia dos/as jovens, desenvolvendo habilidades práticas e reflexivas para a gestão do dia a dia, planeamento financeiro e preparação para a vida adulta e profissional.

**Materiais:** Folhas de papel, cartolina, lápis, canetas, marcadores, moedas e notas fictícias, panfletos de compras, recursos audiovisuais (vídeos ou apresentações curtas) sobre educação financeira e planeamento.

---

### **Sessão 1: Educação e Planeamento Financeiro**

#### **Atividade 1: Planeamento e Preparação de uma Refeição**

**Objetivo:** Ensinar a planear e preparar uma refeição.

**Passo a passo:**

1. Escolher uma receita simples.
2. Fazer a lista de ingredientes tendo por base os panfletos dos supermercados e fazer a conta de quanto irão gastar

## **Atividade 2: Introdução ao Dinheiro e Orçamento**

**Objetivo:** Ensinar conceitos de orçamento, poupança e gastos essenciais.

### **Passo a passo:**

1. Apresentar conceitos-chave: *renda, despesa, poupança, prioridades*.
2. Fazer um jogo com cenários fictícios (ex.: *"Tu recebes 50€ neste mês, como gastarias entre alimentação, lazer e poupança?"*).
3. Discutir como tomar decisões financeiras melhores.

## **Atividade 3: Simulação de Orçamento Mensal**

**Objetivo:** Refletir sobre a gestão do dinheiro no futuro.

### **Passo a passo:**

4. Dar um "salário fictício" aos/às jovens.
5. Apresentar despesas reais: renda de uma casa, alimentação, transporte, lazer, etc.
6. Pedir que façam um orçamento para o mês.
7. Discutir decisões tomadas: *"Sobrou-te algum dinheiro este mês? Quais foram as tuas maiores dificuldades?"*.

## **Atividade 4: Compras: Necessidade vs. Desejo**

**Objetivo:** Analisar a relação entre dinheiro e desejo/necessidade.

### **Passo a passo:**

8. Apresentar um catálogo com produtos (fictício ou real).
9. Dar um orçamento limitado e pedir que escolham itens prioritários.
10. Refletir sobre escolhas feitas: *"Por que escolheste isso?", "Havia alternativas melhores?"*.

## **Sessão 2: Reflexão e Planeamento para o Futuro**

### **Atividade 1: Exploração de Profissões e Sonhos**

**Objetivo:** Incentivar a reflexão sobre carreiras e o que é necessário para alcançá-las.

**Passo a passo:**

1. Pedir que reflitam sobre o que gostariam de fazer no futuro.
2. Discutir as habilidades necessárias para cada profissão.
3. Criar um plano de ação simples: *"O que posso fazer agora para me aproximar do meu objetivo?"*.

### **Atividade 2: Definição e Planeamento de Metas Pessoais**

**Objetivo:** Incentivar os jovens a pensar em suas metas a curto, médio e longo prazo.

**Passo a passo:**

4. Pedir que cada um escreva três metas pessoais, escolares e/ou profissionais.
5. Identificar passos necessários para alcançar cada meta.
6. Discutir como dividir o tempo e os recursos para priorizar essas metas.

### **Avaliação e feedback**

- Observação durante as atividades
- Discussões sobre os desafios e aprendizagens
- Feedback verbal no final de cada atividade

### **Salário Fictício**

Salário Líquido: 850€

### **2. Despesas Fixas**

(Deixar em consideração do/a participante)

### **3. Despesas Variáveis**

**Alimentação:** A alimentação será uma área que pode sofrer ajustes, com base em escolhas mais económicas. Vamos supor um custo de 150€ para alimentação básica (evitando comer fora com frequência).

**Lazer e Entretenimento:** Como as finanças são mais apertadas, a despesa com lazer será reduzida para 30€, com saídas mais ocasionais e controle do orçamento.

**Roupas e Produtos Pessoais:** O custo com roupas e higiene pessoal pode ser de 20€ mensais.

### **4. Resumo das Despesas Mensais (Exemplo)**

Renda de Casa: 350€

Água, Luz e Gás: 90€

Internet e Televisão: 30€

Telefone (Móvel e Fixo): 20€

Transporte Público: 40€

Seguro de Saúde: 25€

Alimentação: 150€

Lazer e Entretenimento: 30€

Produtos Pessoais: 20€

Total de Despesas: 755€

### **5. Análise do Orçamento (Exemplo)**

Salário Mensal: 850€

Total de Despesas: 755€

Saldo Final: 95€

## Anexo VIII: Primeira sessão do projeto de parentalidade positiva

|                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Cuidados Básicos</b><br><b>(alimentação, vestuário, higiene, saúde e conforto)</b> | <b>Objetivos Específicos:</b><br><br><u>Higiene:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais são os hábitos de higiene que considera mais importantes para as crianças?</li> <li>- Como garante que os seus filhos mantêm uma boa higiene diária?</li> </ul><br><u>Alimentação:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é que organiza as refeições em casa?</li> <li>- Quais são os alimentos importantes para incluir na rotina de alimentação das crianças?</li> <li>- É importante</li> </ul> | <b>Avaliação consoante o Processo:</b><br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Negligência ao nível da saúde e higiene;</li> <li>- Trabalha no Mc Donald's</li> <li>- Apresenta dificuldade em</li> </ul> |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                     |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
|  | <p>uma alimentação equilibrada e saudável para o crescimento?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sabe cozinhar?</li> </ul> <p><u>Vestuário:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É importante o vestuário estar de acordo com a estação do ano?</li> <li>- Como lava a roupa?</li> <li>- Acha importante verificar as condições da roupa? (o tamanho, o desgaste)</li> </ul> | <p>conseguir dar a alimentação.</p> |
|  | <p><u>Saúde:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acha que os cuidados de saúde são essenciais para as crianças? (vacinas, consultas)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                       |                                     |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                 |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>médicas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sabe como responder a emergências, quando o seu filho estiver doente ou se sofrer um acidente?</li> <li>- Consegue perceber quando um filho seu está doente? Que sintomas conhece?</li> </ul> <p><u>Conforto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que cuidados tem com os seus filhos para terem um ambiente confortável para dormir?</li> <li>- Como costuma organizar a sua casa para garantir o conforto dos seus filhos em casa?</li> </ul> <p>Que tipo de atividades e momentos costuma</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se tem poupanças para conseguir dar uma vida “confortável” aos seus filhos;</li> </ul> |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                  | proporcionar aos seus filhos para garantir que eles se sintam bem e felizes?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p><b>Afetividade</b></p> <p><b>(Satisfação das necessidades emocionais e afetivas da criança: promoção de relações seguras, estáveis e afetuosas com a criança, prestando especial atenção às suas necessidades emocionais; contacto físico apropriado.</b></p> | <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como demonstra carinho e afeto pela criança no dia a dia?</li> <li>- Quais são as formas que utiliza para satisfazer os seus filhos quando estão tristes ou chateados?</li> <li>- Como reage quando algum dos seus filhos a procura quando estão mais em baixo?</li> <li>- Que tipo de atividades ou momentos são importantes para fortalecer a vossa ligação?</li> <li>- De que forma mostra aos seus filhos que os ama e que se importa com eles?</li> <li>- Qual é a sua forma</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O G é uma criança muito carente, tenta absorver toda a atenção da progenitora;</li> <li>- O G e o R carecem de muita atenção e colo, sendo que por vezes não compreendem que a progenitora tem de dar atenção aos seus irmãos mais novos;</li> <li>- Muito preocupada com os filhos;</li> <li>- O G demonstra ficar chateado quando não é feito o que ele quer.</li> </ul> |

|  |                                        |  |
|--|----------------------------------------|--|
|  | de demonstrar afeto pelos seus filhos? |  |
|--|----------------------------------------|--|

## Anexo XXV: Segunda sessão do projeto de parentalidade positiva

### Tabela de refeições a ser feita com mãe:

| Refeição                            | Dia 1: Fim de semana | Dia 2: Dia da semana | Dia 3: Dia de férias |
|-------------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Pequeno-almoço (horário+alimentos)  |                      |                      |                      |
| Lanche da manhã (horário+alimentos) |                      |                      |                      |
| Almoço (horário+alimentos)          |                      |                      |                      |
| Lanche da tarde (horário+alimentos) |                      |                      |                      |
| Jantar (horário+alimentos)          |                      |                      |                      |
| Ceia (horário+alimentos)            |                      |                      |                      |

### Questões orientadoras:

- Como decidiu as refeições (no que se baseou)?
- Como decidiu os alimentos para cada refeição?
- Acha que esta ementa diária seria o suficiente para alimentar os seus filhos? Porquê?
- Quais seriam as dificuldades/desafios para organizar as refeições? (pode ser falta de tempo, dinheiro, resistência dos filhos a determinadas comidas/alimentos)
- Algum dos seus filhos apresenta uma necessidade alimentar específica? Como pretende adaptar a alimentação para eles?
- Onde faria as suas refeições?
- Caso precise de ajuda nas refeições, onde e a quem pediria ajuda?
- Como costuma organizar as compras (alimentação)?
- Se tivesse um orçamento limitado, como faria a gestão, de modo a garantir que todos os meninos se alimentam bem?

- Em específico, com o L e a T, como procedia à alimentação? Acha que eles no futuro conseguem comer sozinhos?
- Mencionou na reunião anterior que costumava levar os seus filhos às consultas. Como era esta rotina?
- Como foi a primeira consulta do G | R | L | T? Lembra-se do que falaram? Os motivos?
- O que aprendeu sobre os seus filhos nas consultas? Mudou alguma coisa na maneira como cuidava deles?
- Acompanha atualmente a saúde dos seus filhos? Há alguma coisa que lhe preocupa?
- Em especial, a T e o L, considera que necessitam/têm mais consultas que os outros? Sabe que terapias fazem?
- Como organizava/marcava consultas e idas ao médico? Marcava com antecedência? Consegua conciliar com as responsabilidades que tinha na altura?
- Referiu que quando precisava de levar os seus filhos ao médico ia de transportes públicos. Consegua transportes facilmente? Onde eram as consultas? No caso dos mais novos, como fazia? Levava os mais velhos?
- Sente que teve o apoio e as informações necessárias para entender as condições de saúde dos seus filhos, em específico da T e do L?

## **Anexo IX: Proposta do Plano Anual de Atividades**

### **PLANO ANUAL DE ATIVIDADES - 2026**

O Plano Anual de Atividades tem como objetivo organizar um conjunto de iniciativas que promovam o bem-estar, a autoestima e o desenvolvimento integral das crianças e jovens da Casa de Acolhimento. Este plano parte do princípio de que cada criança e jovem deve ser escutada, valorizada e envolvida ativamente na construção do seu percurso, integrando não só os seus projetos de vida individuais, mas também as suas ideias, preferências e interesses expressos ao longo do ano.

Através de uma abordagem participativa, pretende-se proporcionar experiências significativas que estimulem competências pessoais, sociais, educativas e de autonomia, reforçando o sentimento de pertença e a ligação com a comunidade. As atividades propostas abrangem diferentes áreas (cultural, pedagógica, lúdica e relacional) e incluem, sempre que possível, momentos de celebração de datas festivas e tradições, bem como ações partilhadas com outras valências da instituição.

As crianças e jovens encontram-se integrados/as em respostas educativas ajustadas às suas idades e necessidades, sendo que os/as bebés permanecem ao cuidado da equipa educativa e técnica até à idade de entrada no pré-escolar. Este plano, sendo flexível, está sujeito a ajustes consoante as dinâmicas do grupo, as faixas etárias e os contextos vivenciados, garantindo sempre uma resposta próxima, sensível e adaptada à realidade institucional.

Mais do que um conjunto fixo de atividades, este plano representa um espaço de construção conjunta, onde a participação ativa de todos/as é promovida como um direito e uma prática fundamental.

## ATIVIDADES ANUAIS

| ATIVIDADE                         | CALENDARIZAÇÃO                                 | PARTICIPANTES                                                                             | OBJETIVOS                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Apoio ao Estudo                   | Janeiro a dezembro                             | Crianças e jovens, Equipa técnica e educativa, Professor do Projeto CASAS, Estagiários/as | Apoiar nas tarefas escolares; Promover autonomia e hábitos de estudo; Esclarecer dúvidas; Diferenciar ritmos de aprendizagem                                        |
| Comemoração de Aniversários       | Janeiro a dezembro                             | Crianças e jovens, equipa técnica e educativa, membros exteriores                         | Valorizar cada criança/jovem; Promover autoestima, partilha e convívio; Reforçar laços afetivos                                                                     |
| Plano de Vida e PSEI              | Janeiro a dezembro                             | Crianças e jovens, Equipa técnica e educativa, Família                                    | Reforçar competências pessoais e sociais; Promover autonomia e organização da vida diária; Envolver a família; Trabalho colaborativa entre equipa técnica e família |
| Assembleias participativas da CAR | Todos os meses                                 | Crianças e jovens, equipa técnica e educativa                                             | Ouvir ideias e opiniões; Co construir o plano de atividades; Incentivar a participação e expressão de cada um/a                                                     |
| Oficinas temáticas                | Durante as pausas letivas e aos fins de semana | Equipa educativa, crianças e jovens                                                       | Estimular criatividade; Trabalhar expressão emocional e artística; Desenvolver competências manuais e de grupo                                                      |

## ATIVIDADES MENSAS

| MÊS       | DATA                      | ATIVIDADE/<br>LOCAL                                                                                                                                      | ÁREA DE<br>CONTEÚDO                                                                                    | OBJETIVOS                                                                                                                                         |
|-----------|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| JANEIRO   | Todo o mês                | Temática do Inverno; Roda dos interesses + Mural de Desejos para 2025                                                                                    | Atividades lúdico-pedagógicas; Formação Pessoal e Social; Expressão Plástica e Trabalhos Manuais       | Promover a escuta ativa; Recolher sugestões; Incentivar o autoconhecimento                                                                        |
| FEVEREIRO | 14/02                     | Dia dos Afetos/<br>Dia do/a Amigo/a - Jogos em grupo e lembranças feitas por eles/as; Carnaval                                                           | Expressão e Comunicação; Relações Interpessoais                                                        | Valorizar as amizades; Estimular as emoções e expressão afetiva                                                                                   |
| MARÇO     | Durante o mês             | Dia de uma pessoa especial + Primavera                                                                                                                   | Expressão Dramática; Decorações e Trabalhos Manuais; Educação Ambiental; Atividades lúdico-pedagógicas | Estimular a criatividade; Sensibilizar para o papel fundamental do pai na família; Desenvolver a responsabilidade e o respeito pelo meio Ambiente |
| ABRIL     | Durante o mês e na Páscoa | Páscoa + Caça aos ovos (versão caça ao tesouro) + Atividades com animais (ida ao parque biológico de Vila Nova de Gaia); Dia da Liberdade; Ida ao cinema | Motricidade; Expressão Plástica e Trabalhos Manuais                                                    | Trabalhar em equipa; Estimular a resolução de problemas; Desenvolver empatia com animais; Dar a conhecer a história de Portugal                   |
| MAIO      | Todo o mês                | Dia de uma pessoa especial; Dia Mundial da Família; Mini Torneio de Futebol                                                                              | Expressão Plástica e Trabalhos Manuais; Educação Física                                                | Proporcionar diversão; Sensibilizar para o papel fundamental da mãe na família; Expressar sentimentos                                             |



|          |                                |                                                                                |                                                                               |                                                                                             |
|----------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| JUNHO    | Todo o mês                     | Dia mundial da Criança; Festa de Verão com jogos de água e balões; São João    | Expressão Corporal; Motricidade                                               | Proporcionar diversão; Estimular a socialização; Vivenciar tradições                        |
| JULHO    | Durante o mês; Semana Temática | Colónia Balnear; Semana de Verão com pinturas, “stop molhado”, Festa de pijama | Expressão Plástica e Trabalhos Manuais; Lúdico-Cultural                       | Valorizar as escolhas do grupo; Promover o bem-estar; Proporcionar momentos de diversão     |
| AGOSTO   | Durante o mês                  | Acampamento simbólico + Jogos Tradicionais; Ida ao cinema; Piquenique          | Autonomia; Cultura; Tradição                                                  | Promover a autonomia; Reforçar tradições culturais; Contacto com o meio exterior            |
| SETEMBRO | Durante o mês                  | Temática do outono; Organização Criativa do Ano Letivo                         | Educação para a cidadania; Atividades lúdico-pedagógicas; Organização Pessoal | Estimular responsabilidades; Envolver no recomeço escolar                                   |
| OUTUBRO  | Todo o mês                     | Masterchef Saudável + Halloween                                                | Educação Alimentar; Expressão Plástica e Artística                            | Promover alimentação equilibrada; Desenvolver criatividade                                  |
| NOVEMBRO | Todo o mês; 11/11              | São Martinho + Talentos da CAR                                                 | Expressão Artística; Tradições Culturais                                      | Manter tradições; Estimular a autoestima e talentos pessoais                                |
| DEZEMBRO | Todo o mês                     | Mercado de Natal + Festividades (Natal e Ano Novo); Ida ao cinema              | Solidariedade; Expressão Plástica e Musical                                   | Estimular espírito de partilha; Celebrar conquistas do ano; Promover espaço para a diversão |

## **Anexo X: Atividades de continuação da promoção da autonomia**

### **Plano de continuidade (jovens em autonomização de vida)**

Este plano foi elaborado com base nas atividades implementadas durante o estágio com jovens em acolhimento, especialmente com medidas de autonomização de vida. Tem como objetivo fornecer à equipa técnica e educativa um conjunto de atividades exequíveis, participativas e adaptadas às necessidades reais dos/as jovens, promovendo a sua autonomia pessoal, comportamental, financeira e social.

A proposta está organizada em três eixos de intervenção principais que podem ser integrados na rotina semanal ou mensal da Casa de Acolhimento, respeitando a disponibilidade, motivação e ritmo individual de cada jovem.

#### **Eixo de intervenção 1**

Objetivo: Desenvolver competências práticas relacionadas com a gestão da casa, das finanças e da vida independente.

| <b>Atividade</b>                | <b>Objetivo</b>                                                          | <b>Descrição</b>                                                                                     |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cozinha da autonomia            | Desenvolver competências básicas de culinária e organização de refeições | Escolha de uma receita, simulação de compras, confeção supervisionada e reflexão final               |
| Casa dos Sonhos (com orçamento) | Explorar necessidades e gastos reais de viver sozinho/a                  | Distribuir salário fictício, simular despesas fixas e variáveis, finalizar com uma reflexão em grupo |
| Compras com Consciência         | Distinguir entre necessidade e desejo                                    | Escolha de produtos com orçamento limitado, organização em categorias com uma reflexão final         |

#### **Eixo de intervenção 2**

Objetivo: Apoiar o conhecimento e planeamento de vida futura

| <b>Atividade</b> | <b>Objetivo</b>            | <b>Descrição</b>           |
|------------------|----------------------------|----------------------------|
| Mapa do Futuro   | Refletir sobre projetos de | Criar mapa com post-its de |

|                          |                                                     |                                                                 |
|--------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
|                          | vida e metas a curto, médio e longo prazo           | metas pessoais, escolares/académicas e profissionais            |
| Profissões com Propósito | Conhecer e explorar áreas de interesse profissional | Pesquisa sobre profissões, plano de ação e partilha com o grupo |

### Eixo de intervenção 3

Objetivo: Reforçar o sentimento de responsabilidade e gestão pessoal

| Atividade                | Objetivo                                             | Descrição                                                                     |
|--------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Eu e o meu tempo         | Trabalhar a gestão do tempo e responsabilidades      | Planeamento com calendários, organização de rotinas e objetivos semanais      |
| Eu saio de casa e agora? | Preparar a transição da CAR para a vida independente | <i>Checklist</i> de preparação, simulação e plano de preparação personalizado |

**Plano de continuidade (crianças com medida de acolhimento institucional ou reunificação familiar que a equipa técnica considere fazer sentido intervir)**

Este plano de continuidade visa dar seguimento ao trabalho de desenvolvimento de competências de autonomia junto de crianças e jovens em acolhimento residencial. As atividades propostas têm por base a observação direta de sessões anteriores, respeitando o contexto institucional, as idades dos participantes e os objetivos de promover capacidades práticas, sociais e emocionais.

**Eixo de intervenção 1: Autonomia Pessoal e Organização**

| Atividade             | Descrição / Objetivo                                                                                               |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A minha rotina ideal  | Criar / Desenhar uma rotina diária personalizada e comparar com a rotina atual da CAR. Estimular a gestão de tempo |
| Plano de Ação Pessoal | Definir uma pequena meta realista relacionada com a autonomia (ex: arrumar a mochila diariamente)                  |

**Eixo de intervenção 2: Autonomia Doméstica e Responsabilidade**

| Atividade            | Descrição / Objetivo                                                                            |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Quadro de Tarefas    | Construir em grupo um quadro com tarefas domésticas simples que gostariam de realizar na CAR    |
| Segurança na Cozinha | Simular tarefas básicas na cozinha e identificar precauções a ter (uso do fogão, facas, etc...) |

**Eixo de intervenção 3: Literacia alimentar e financeira**

| Atividade                    | Descrição / Objetivo                                                                    |
|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Menu com Orçamento           | Criar um menu de refeição com um orçamento limite, utilizando panfletos de supermercado |
| Simulação de Compras + Troco | Reforçar o uso de dinheiro fictício com foco                                            |

|  |                                          |
|--|------------------------------------------|
|  | em cálculo de troco e valores monetários |
|--|------------------------------------------|

#### **Eixo de intervenção 4: Autonomia Social e Resolução de Problemas**

| Atividade                 | Descrição /Objetivo                                                                                     |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Estudos de Caso           | Responder a dilemas sociais (ex: resolver um conflito com um colega...). Mediação social e de conflitos |
| Role-play no supermercado | Simular interações sociais e resolução de pequenos problemas no contexto de uma compra                  |

#### **Eixo de intervenção 5: Autonomia emocional**

| Atividade                | Descrição / Objetivo                                                                               |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O que sinto? O que faço? | Identificar emoções e estratégias saudáveis de regulação emocional                                 |
| A casa ideal             | Desenhar e discutir uma casa onde todos/as colaboram. Fomentar uma noção de convivência e partilha |