

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESCOLAS, PARTICIPAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Mediação em contexto de Intervenção Comunitária: Um olhar a partir de um Projeto Escolhas

Maria do Carmo Fonseca Antunes

M

2025



Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Mediação em contexto de Intervenção Comunitária:
Um olhar a partir de um Projeto Escolhas**

Maria do Carmo Fonseca Antunes

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, no domínio Escolas, Participação e Tecnologias Digitais, sob orientação do Professor Doutor João Caramelo e coorientação da Professora Doutora Daniela Ferreira.

Outubro 2025

Resumo

Perante comunidades e contextos sociais complexos, marcados pela diversidade de perfis e pela multiplicidade de desafios, a intervenção comunitária assume um papel central na criação de pontes comunicacionais e na potenciação de oportunidades relacionais e emancipatórias. Através da promoção de processos participativos, tem vindo a ser reconhecida pelo seu contributo para o desenvolvimento de sociedades mais inclusivas e para o combate às desigualdades sociais, promovendo a autonomia e a transformação social. Neste âmbito, a mediação assume especial relevância, enquanto meio para promover processos de mudança, fortalecer vínculos e potenciar a participação ativa dos sujeitos na construção do seu próprio percurso e do território que habitam.

O projeto *Na Praça! – E9G*, integrado na 9.^a Geração do Programa Escolhas, constitui um projeto de intervenção comunitária que atua predominantemente com crianças e jovens da zona de Campanhã, estendendo igualmente a sua ação ao contexto escolar do Agrupamento de Escolas do Cerco. O projeto dirige-se especialmente a pessoas em situação de vulnerabilidade, envolvendo também famílias e outros membros da comunidade, o que reflete uma intervenção articulada e sistémica. Tem como principais objetivos promover a inclusão e integração social, fomentar a igualdade de oportunidades de sucesso educativo e profissional, e estimular o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cívicas, potenciando um espaço de partilha, participação e desenvolvimento comunitário.

O estágio curricular, realizado entre outubro de 2024 e março de 2025, desenvolveu-se neste contexto, recorrendo a metodologias qualitativas, com uma abordagem participativa e centrada na relação com as crianças e jovens. Durante este período, procurou-se compreender e promover práticas de mediação em contexto de intervenção comunitária, de modo a potenciar o desenvolvimento de competências sociais, cívicas e participativas, bem como contribuir para a melhoria das relações de convivência entre os/as participantes.

O presente relatório apresenta as atividades observadas e desenvolvidas, bem como outras funções assumidas durante o estágio, refletindo sobre a presença da mediação neste contexto em diferentes dimensões: conflitos e gestão comportamental; participação e tomada de decisões; atividades desenvolvidas; articulação entre entidades;

e relações estabelecidas. A experiência realizada evidencia, de forma transversal, a relevância da mediação em contextos de intervenção comunitária.

Palavras-chave: Intervenção Comunitária, Mediação, Programa Escolhas

Abstract:

In the face of complex communities and social contexts, marked by the diversity of profiles and the multiplicity of challenges, community intervention assumes a central role in creating communication bridges and enhancing relational and emancipatory opportunities. Through the promotion of participatory processes, it has been recognized for its contribution to the development of more inclusive societies and to combating social inequalities, promoting autonomy and social transformation. In this context, mediation assumes special relevance as a means of promoting change processes, strengthening bonds, and enhancing the active participation of individuals in the construction of their own path and the territory they inhabit.

The *Na Praça! – E9G* project, integrated into the 9th Generation of the Escolhas Program, is a community intervention project that works predominantly with children and young people from the Campanhã area, also extending its action to the school context of the Cerco School Group. The project is especially aimed at people in vulnerable situations, also involving family members and other community members, which reflects an articulated and systemic intervention. Its main objectives are to promote social inclusion and integration, foster equal opportunities for educational and professional success, and stimulate the development of personal, social, and civic skills, enhancing a space for sharing, participation, and community development.

The curricular internship, carried out between October 2024 and March 2025, was developed in this context, using qualitative methodologies, with a participatory approach and focused on the relationship with children and young people. During this period, the aim was to understand and promote mediation practices in a community intervention context, in order to enhance the development of social, civic, and participatory skills, as well as contribute to improving the relationships of coexistence among the participants.

This report presents the activities observed and developed, as well as other functions assumed during the internship, reflecting on the presence of mediation in this context in different dimensions: conflicts and behavioral management; participation and decision-making; activities developed; articulation between entities; and relationships established. The experience carried out highlights, in a transversal way, the relevance of mediation in community intervention contexts.

Keywords: Community Intervention, Mediation, Programa Escolhas.

Resumé

Face à des communautés et des contextes sociaux complexes, marqués par la diversité des profils et la multiplicité des défis, l'intervention communautaire joue un rôle central dans la création de ponts de communication et le renforcement des opportunités relationnelles et d'émancipation. Par la promotion de processus participatifs, elle est reconnue pour sa contribution au développement de sociétés plus inclusives et à la lutte contre les inégalités sociales, favorisant l'autonomie et la transformation sociale. Dans ce contexte, la médiation revêt une importance particulière en tant que moyen de promouvoir les processus de changement, de renforcer les liens et de favoriser la participation active des individus à la construction de leur propre chemin et de leur territoire.

Le projet *Na Praça! – E9G*, intégré à la 9e génération du programme Escolhas, est un projet d'intervention communautaire qui travaille principalement avec les enfants et les jeunes de la région de Campanhã, tout en étendant son action au contexte scolaire du groupement scolaire Cerco. Le projet cible particulièrement les personnes en situation de vulnérabilité, en impliquant également les membres de leur famille et d'autres membres de la communauté, ce qui reflète une intervention articulée et systémique. Ses principaux objectifs sont de promouvoir l'inclusion et l'intégration sociales, de favoriser l'égalité des chances en matière de réussite scolaire et professionnelle, et de stimuler le développement des compétences personnelles, sociales et civiques, en renforçant un espace de partage, de participation et de développement communautaire.

Le stage d'études, réalisé entre octobre 2024 et mars 2025, s'inscrit dans ce contexte, selon des méthodologies qualitatives et une approche participative, et se concentre sur la relation avec les enfants et les jeunes. Durant cette période, l'objectif était de comprendre et de promouvoir les pratiques de médiation dans un contexte d'intervention communautaire, afin de renforcer le développement des compétences sociales, civiques et participatives, et de contribuer à l'amélioration du vivre-ensemble des participants.

Ce rapport présente les activités observées et menées, ainsi que les autres fonctions assumées durant le stage, en analysant la présence de la médiation dans ce contexte sous différents angles: gestion des conflits et des comportements; participation et prise de décision ; activités mises en œuvre; articulation entre les différentes parties prenantes; et relations établies. L'expérience vécue met en lumière, de manière

transversale, la pertinence de la médiation dans les contextes d'intervention communautaire.

Mots-clés: Intervention communautaire, Médiation, Programa Escolhas.

Agradecimentos

A vida académica tem um encanto próprio. Os últimos anos ficarão sempre guardados, não só pelas aprendizagens que levo para o meu futuro nas Ciências da Educação, mas também pelos momentos que vivi e pelas pessoas e grupos que fizeram este percurso comigo.

O primeiro agradecimento é para quem esteve comigo desde sempre – a minha família, o pilar da pessoa que sou. À Jacinta e ao Alexandre, por mim conhecidos por Mãe e Pai, por terem investido e confiado em mim para traçar o meu caminho, mesmo sem certezas sobre as saídas profissionais desta área. Obrigada pelo esforço para me darem as oportunidades que tive, ao mesmo tempo que me ensinaram os valores que hoje me guiam. À Ilda e ao Diogo, a mana e o mano mais velhos que sempre admirei, e admiro. Nas nossas diferenças, revejo-me no exemplo que sempre foram para mim.

À Rita e à Adriana, presenças constantes neste percurso, obrigada pela paciência nos trabalhos que fizemos juntas, por serem conforto nos momentos de vulnerabilidade, pelos risos e conversas tolas, pelas saídas mais originais, pelas chamadas, apoio, incentivo e companhia na escrita do relatório e por me convencerem de que não sou um saco de batatas. Estar convosco é a minha recarrega de energia mensal.

Um obrigada também ao Tomás e à Margarida, com quem partilho tantas histórias e momentos especiais. À Cris, cuja proatividade, energia e vontade me inspiram, e que se tornou uma das melhores amigas que a faculdade me deu.

À AEFPCUP, lugar a que chamei casa durante estes anos. Foi um espaço de crescimento, desafios, erros e aprendizagens, mas, acima de tudo, um espaço onde fui muito feliz. Levo comigo as muitas pessoas que me marcaram e foram verdadeiros exemplos de associativismo. Em especial aos núcleos de gestão de que fiz parte, pelo verdadeiro espírito de trabalho em equipa – Joana, Branca, Diogo, Jason, Catarina, Sophia, Daniela, Margarida, Mirella e Luiza – e à equipa do mandato 2023/24, com quem tanto cresci.

À Mentoria FPCEUP e U.Porto, por ter sido o primeiro espaço na faculdade onde me integrei, pelas pessoas incríveis que colocou no meu percurso, os momentos de convívio e relação proporcionados e pelas portas que me abriu.

E também a outros grupos que fizeram parte do meu percurso: O NAPCEUP, onde aprendi a viver a tradição académica, fortaleci relações, desafiei-me e vivi momentos marcantes; a equipa científica responsável pelo estudo desenvolvido no âmbito do projeto Cante pela sua Saúde; o projeto VO.U. Formar; e tantos outros grupos e experiências em que pude participar.

Obrigada, também à pessoa que esteve comigo quando este percurso começou e ao lugar onde fui móbil.

Agradeço aos/às docentes, pelos ensinamentos e pelo incentivo constante à reflexão e ao pensamento crítico, mostrando-me que a faculdade é um espaço de exigência e rigor, mas também de empatia, partilha e inclusão. Em especial, ao meu orientador, Professor Doutor João Caramelo, e à coorientadora, Professora Doutora Daniela Ferreira, pelo acompanhamento e contributos essenciais para o desenvolvimento deste relatório.

Obrigada ao projeto *Na Praça! – E9G* que desde o início me acolheu e deu espaço para traçar o meu caminho e aprender no processo. Ao Luís, à Bruna e à Rita, obrigada pela disponibilidade, acompanhamento e pelos desafios – foi no trabalho conjunto convosco que encontrei o percurso que quero seguir.

Para o fim, ficam os agradecimentos mais especiais. Aos meus meninos e meninas, que neste ano me deram os sorrisos mais genuínos, os momentos mais desafiantes e as aprendizagens mais importantes. Obrigada pelos desenhos, pelas conversas, pelas partilhas e por tornarem esta experiência mais bonita.

Os momentos que passei com as pessoas que aqui refiro - e tantas outras - foram o tornou este percurso tão especial e enriquecedor.

Um obrigada não chega!

Lista de Abreviaturas

PE – Programa Escolhas

AGIL – Aplicação da Gestão de Informação Local

CSS – Centro Social de Soutelo

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

APPC – Associação do Porto de Paralisia Cerebral

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ESEP – Escola Superior de Educação do Porto do Instituto Politécnico do Porto

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

IARPS-CJ – Inventário de Avaliação do Risco Psicossocial em Crianças e Jovens

ÍNDICE

Resumo	2
Abstract:	4
Resumé	5
Agradecimentos	7
Lista de Abreviaturas	9
Índice de gráficos.....	14
Índice de Tabelas	14
Índice de Figuras	14

INTRODUÇÃO.....	16
-----------------	----

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL DA PROBLEMÁTICA20

1.1. Intervenção em Contexto Comunitário	21
1.1.1. Comunidades	21
1.1.2 O papel da intervenção nas comunidades.....	23
1.1.3. Princípios da Intervenção Comunitária	24
1.1.4. Etapas para a implementação de projetos de intervenção comunitária	26
1.1.5. Relevância da Intervenção Comunitária com jovens	27
1.2. Mediação	29
1.2.1. Modelos e processo de mediação	31
1.2.2. Efeitos da mediação em diferentes níveis relacionais	33

PARTE II: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO CURRICULAR . 35

2.1. Programa Escolhas	36
2.1.1. Evolução e números atuais do PE	37
2.2. Campanhã: realidade socioeconómica e cultural do contexto.....	39

2.2.1. Praça da Corujeira, Falcão e Monte da Bela	40
2.3. Projeto <i>Na Praça! – E9G</i>	41
2.3.1. Entidade Gestora - Centro Social de Soutelo	41
2.3.2. Objetivo e resultados esperados do projeto	42
2.3.3. Espaços e recursos humanos.....	43
2.3.3. Respostas e atividades promovidas	44
Contexto escolar	44
Contexto comunitário	46
 PARTE III: PROCESSO METODOLÓGICO E CUIDADOS ÉTICOS	51
3.1. Posicionamento metodológico da intervenção: Metodologias qualitativas com uma abordagem participativa	52
3.2. Percurso de intervenção.....	55
3.2.1. Identificação de uma base generativa.....	55
3.2.2. Análise do contexto de intervenção e avaliação de “necessidades”	56
3.2.3. Definição de objetivos de intervenção.....	58
3.2.4. Selecionar estratégias de intervenção	59
3.2.5. Preparação da implementação	60
3.2.6. Implementação e avaliação do processo e os resultados	60
3.3. Opções metodológicas na recolha de dados	61
3.3.1. Observação participante	61
3.3.2. Notas de terreno.....	63
3.4. Cuidados éticos.....	64
 PARTE IV: INTERVENÇÃO NO ESTÁGIO CURRICULAR: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO TRABALHO REALIZADO.....	67
4.1. Contexto escolar	69
4.1.1. Apoio na preparação e dinamização de sessões do programa <i>Dar o Salto</i> ..	70

4.1.2. Apoio na preparação e dinamização de sessões do programa “A Escolha” .	72
4.1.3. Apoio em outros programas e sessões	75
4.1.5. Formulário de avaliação: Sessões Projeto <i>Na Praça! – E9G</i>	76
4.2. Contexto comunitário	77
4.2.1. Apoio e acompanhamento ao estudo e aos trabalhos para casa.....	78
4.2.2. Apoio na preparação e dinamização das atividades promovidas pelo projeto	78
4.2.3. Processo Individual do/a Participante	80
4.2.4. Tempos autónomo, momentos lúdicos e construção de relação	81
4.2.5. Desenvolvimento da atividade <i>Casa dos Sonhos</i>	84
Génese da atividade Casa dos Sonhos	84
Funcionamento da atividade Casa dos Sonhos.....	85
Criação da imagem da Casa dos Sonhos	88
O trabalho com os sonhos e as pistas	89
As missões como ferramenta de intervenção personalizada	90
Preparação e decorrer das Galas	92
Gala Final e notas de reflexão sobre a atividade	93
4.3. Apoio logístico.....	95
 PARTE V: REFLEXÕES PERANTE O PROCESSO DE ESTÁGIO CURRICULAR E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	97
5.1. Mediação nos conflitos e gestão comportamental.....	99
5.2. Mediação na participação e tomada de decisão.....	102
5.3. Mediação nas atividades desenvolvidas pelo projeto	104
5.4. Mediação na articulação entre diferentes entidades	106
5.5. Mediação em consonância com as dimensões relacionais da pessoa.....	107
 PARTE VI: DISCUSSÃO FINAL.....	109

CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
APÊNDICES	119
Apêndice 1: Plano de sessões do Programa <i>Dar o Salto</i>	120
Apêndice 2: Formulário de avaliação das sessões do Projeto <i>Na Praça! – E9G</i>	127
Apêndice 3: Processo Individual do/a Participante	130
Apêndice 4: Declaração de honra	132

Índice de gráficos

Gráfico 1: Etapas de Implementação de um Projeto de Intervenção Comunitária de Isabel Menezes (2007)

Gráfico 2: Sexo

Gráfico 3: Nacionalidade

Gráfico 4: Idade

Gráfico 5: Nível de risco global participantes diretos

Índice de Tabelas

Tabela 1: Exemplo de programa semanal de atividades realizadas no projeto *Na Praça! – E9G*

Tabela 2: Relação entre atividades realizadas, participantes e objetivos específicos

Tabela 3: Programação da *Casa dos Sonhos*

Tabela 4: Exemplos de algumas missões

Índice de Figuras

Figura 1: Logo do Projeto *Na Praça! – E9G*

Figura 2: Praça da Corujeira

Figura 3: Exemplos de suportes visuais que realizei para o Programa *Dar o Salto*

Figura 4: Registos das sessões do Programa *Dar o Salto*

Figura 5: Atividade realizada sobre a temática Género

Figura 6: Respostas dos estudantes às questões “O que dizem sobre nós?” e “O que somos?”

Figura 7: Preparação do Projeto de Intervenção no Contexto

Figura 8: Preparação de decorações para festas na sala no Bairro Monte da Bela

Figura 9: Atividade realizada no âmbito da Semana da Empatia

Figura 10: Tempo autónomo com participantes

Figura 11: Momento de apresentação do livro *Félix*

Figura 12: Pequeno-almoço no sábado

Figura 13: Jantar de Natal

Figura 14: Quadro com os objetivos para 2025, elaborado com participantes na roda de conversa

Figura 15: Imagem desenvolvida para a *Casa dos Sonhos*

Figura 16: Missão a ser aberta por uma participante

Figura 17: Atividade de reflexão durante uma Gala

INTRODUÇÃO

O presente relatório, intitulado por *Mediação em Contexto de Intervenção Comunitária: Um olhar a partir de um Projeto Escolhas*, resulta da apresentação e análise da experiência de estágio curricular no Projeto de Intervenção Comunitária *Na Praça! – E9G*, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio Escolas, Participação e Tecnologias Digitais. O estágio teve a duração de seis meses, tendo decorrido entre outubro de 2024 e março de 2025. Este relatório reflete o percurso vivido no contexto de estágio, traduzindo o processo de aprendizagem, as práticas observadas e desenvolvidas, bem como as reflexões teóricas e pessoais construídas em torno da temática da mediação em contextos de intervenção comunitária.

A formação na área das Ciências da Educação potencia um perfil capaz de perceber a complexidade dos contextos de atuação, valorizando as pessoas e os vários recursos. As Ciências da Educação definem-se pela forma como se posicionam face a um “território” de factos sociais, procurando construir o saber a partir dos contextos, e mantendo uma relação de proximidade com estes (Canário, 2003). Canário (2003) realça que a produção de conhecimento em Educação é indissociável das práticas sobre as quais se debruça, sendo que a produção de conhecimento é realizada sobre um campo de práticas, produzindo deste modo “saberes que submetem as finalidades à prova dos factos e que são imediatamente reinvestidos como recursos em práticas quotidianas” (Charlot, 1995, citado por Canário, 2003, p. 15). Ainda, tal como explorado por Bernard Charlot (2006, p. 9), uma definição possível de Ciências da Educação passa por ser “um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos”.

Desta forma, as diferentes especificidades das Ciências da Educação alinham-se com os princípios de um contexto de intervenção comunitária, pelas competências que permitem perceber os contextos inseridos num espaço cultural, histórico e social, e impulsionar processos participados e significativos. Reconhecendo a complexidade da intervenção comunitária enquanto um processo que procura o desenvolvimento e melhoria de uma dada comunidade, partindo das necessidades do contexto, atendendo simultaneamente à diversidade e singularidade de cada membro e garantindo a formulação de um projeto colaborativo e representativo, as Ciências da Educação enquadram-se de forma clara nestes contextos.

O projeto *Na Praça! - E9G*, está integrado no Programa Escolhas, realizando intervenção na freguesia de Campanhã. A sua principal ação incide nas crianças e jovens da zona, trabalhando também com as famílias e a comunidade no geral. Realiza uma intervenção ampla e holística, centrada na pessoa e nas relações, e tem como objetivo principal potenciar competências sociais e de cidadania nos/as participantes, procurando a inclusão social e a igualdade de oportunidades. Para além da presença em contexto comunitário, a equipa do projeto também realiza intervenção em escolas.

A escolha deste contexto de estágio partiu primeiramente da vontade de conhecer um contexto de intervenção amplo, suscitando o meu interesse a dimensão relacional associada a projetos de intervenção comunitária e a ação ser desenvolvida em simultâneo no contexto comunitário e nas escolas. Esta escolha revelou-se particularmente pertinente no âmbito das Ciências da Educação, por permitir a articulação entre teoria e prática e por possibilitar uma aproximação direta à mediação enquanto estratégia educativa e social em contextos comunitários. Esta pertinência torna-se ainda mais evidente no domínio Escolas, Participação e Tecnologias Digitais, ao favorecer práticas de participação ativa, diálogo e construção coletiva de conhecimento, princípios fundamentais para uma educação inclusiva e transformadora.

Abordar a mediação nestes contextos decorre do meu interesse pessoal pelas dinâmicas de participação e de transformação social em contextos educativos não formais, bem como pela vontade de compreender de que forma a mediação pode contribuir para o fortalecimento das relações comunitárias e para a construção de ambientes mais colaborativos e inclusivos. Num contexto social cada vez mais marcado pela diversidade e pela necessidade de diálogo, considero que a mediação se assume como uma ferramenta essencial para promover a coesão social e a cidadania ativa.

Assim, este relatório pretende não apenas descrever a experiência de estágio, mas sobretudo refletir criticamente sobre o papel da mediação enquanto dimensão transversal da intervenção comunitária, capaz de promover processos de mudança, fortalecer vínculos e potenciar a participação ativa dos sujeitos na construção do seu próprio percurso e do território que habitam.

A estrutura do presente relatório foi organizada de forma a garantir uma leitura sequencial e integrada entre os diferentes momentos do processo formativo e profissional, estando dividida em seis partes. Assim, a primeira parte apresenta o enquadramento

teórico-conceitual da problemática, dividido em dois eixos complementares. Numa primeira abordagem, é desenvolvida uma reflexão sobre a intervenção em contexto comunitário, explorando o conceito de comunidade, os princípios orientadores da intervenção comunitária e as etapas para a implementação de um projeto de intervenção comunitária. Numa segunda parte, o foco recai sobre o conceito de mediação, destacando o seu potencial enquanto estratégia de transformação social e o papel que pode assumir em contextos de intervenção.

A segunda parte é dedicada à caracterização do contexto de estágio curricular, oferecendo uma compreensão global do Programa Escolhas e da sua evolução, bem como da zona de intervenção, situada em Campanhã, mais concretamente na Praça da Corujeira, Falcão e Monte da Bela. Segue-se a caracterização do projeto *Na Praça! – E9G*, onde são descritos a sua entidade gestora, o Centro Social de Soutelo, os objetivos e resultados esperados, os espaços e recursos disponíveis e, por fim, as atividades e respostas que o projeto promove no âmbito da sua ação.

Na terceira parte, abordo o processo metodológico e os cuidados éticos que orientaram o percurso de estágio. Descrevo as metodologias qualitativas utilizadas, enquadradas numa abordagem participativa, bem como as opções metodológicas que sustentaram a construção da minha intervenção. Este capítulo inclui ainda os princípios éticos que guiaram a intervenção, salvaguardando o respeito, a confidencialidade e a integridade dos/as participantes envolvidos/as.

A quarta parte centra-se na intervenção desenvolvida durante o estágio curricular, apresentando as principais atividades em que estive envolvida e as funções assumidas nos diferentes momentos de preparação, apoio e dinamização. Este capítulo constitui um espaço descritivo e analítico, onde procuro evidenciar o modo como estas experiências contribuíram para o desenvolvimento das minhas competências profissionais, sociais e reflexivas.

Na quinta parte, apresento as reflexões sobre o processo de estágio curricular e a discussão dos resultados, propondo uma análise holística e integrada sobre as práticas de mediação observadas e experienciadas. Este momento reflexivo permite compreender como a mediação se manifesta de forma transversal no projeto e de que modo contribui para a transformação das relações, das dinâmicas de grupo e das práticas comunitárias.

Por fim, a sexta parte corresponde à discussão final, onde apresento algumas notas conclusivas em torno do objetivo geral do estágio, sintetizando as aprendizagens mais significativas e apontando perspectivas de trabalho futuro, tanto a nível pessoal como profissional.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL DA PROBLEMÁTICA

O presente capítulo estrutura-se em dois eixos centrais: a intervenção comunitária e a mediação, enquanto estratégias promotoras de transformação social, coesão e participação ativa das comunidades. Este capítulo visa contextualizar teoricamente estes conceitos, explorando as suas origens, princípios orientadores e interligações. A articulação entre estas duas dimensões revela-se fundamental para compreender os processos de mudança social em contextos comunitários diversos.

1.1. Intervenção em Contexto Comunitário

1.1.1. Comunidades

Acompanhando o desenvolvimento social e as mudanças vividas nas sociedades, o conceito de comunidade tem vindo a ser usado para descrever diferentes contextos, tornando-se foco de diversas reflexões conceptuais sobre o que define uma comunidade. Nos discursos atuais, frequentemente o termo comunidade surge associado a um determinado grupo ou característica, seja uma comunidade científica, comunidade religiosa, comunidade escolar, comunidade de cultura e arte, comunidade virtual e até comunidade local, sugerindo a necessidade de, sendo um termo tão amplo, especificar o que caracteriza especificamente a comunidade referida. Se algumas perspetivas sobre o termo apresentam uma lista de características que devem ser tidas em conta na identificação de uma comunidade, hoje vemos o termo a ser usado de forma menos rigorosa, surgindo perspetivas menos fechadas. Então, afinal, o que define uma comunidade? Existirá uma lista de parâmetros que devem ser assegurados e verificados para ser identificada uma comunidade?

Gómez, Freitas & Callejas (2007, p. 135) definem as comunidades enquanto “um espaço de vida social onde se configuram de forma constante múltiplas e complexas relações e interações sociais entre indivíduos e colectivos que vivem e convivem com laços de solidariedade e intercâmbio de significados específicos do seu território, da sua língua e cultura e das suas vivências individuais e comuns”. Seguindo esta visão, diferenciam oito características que permitem identificar uma comunidade, nomeadamente a população, ou seja as pessoas que constituem a estrutura social da comunidade, o território e espaço geográfico da comunidade, as organizações sociais que agrupam a comunidade, como a família e outras entidades legais ou culturais, a organização económica, o estabelecimento de interações estáveis interpessoais, de grupo

e sociais, a consciência de pertença à comunidade, interesses comuns e fluidez na comunicação, reiterando a utilização de uma linguagem compreensível por todos/as (Ibidem). Semelhante a esta visão, podem ser considerados os contributos de outros autores como Tönnies (1977, referido por Carmo, 2007) que reitera a importância da coesão social, particularmente em torno de relações familiares, amizades, costumes e religião, e Ander-Egg (1980, referido por Ibidem) que realça o conjunto de interesses comuns e a proximidade geográfica.

Com a evolução e mudanças na realidade social, também este conceito tem vindo a ser repensado. Peruzzo (2002) salienta que apesar destas características encontradas em visões mais clássicas sobre o conceito serem fundamentais enquanto pontos de partida para definir comunidades, não podem ser ignoradas as transformações que os contextos têm vindo a sofrer, sendo necessário que estes conceitos não sejam aplicados de forma rígida. Acrescenta que “as características de comunidade encontradas nos clássicos configuram um tipo de comunidade tão perfeita, que torna-se difícil de ser encontrada na sociedade contemporânea, salvo em situações e lugares muito específicos” (Ibidem, p. 4).

De facto, pegando em algumas das características acima mencionadas, facilmente conseguimos perceber como algumas se alteram. A definição através do território é talvez a mais perceptível considerando o surgimento de comunidades digitais ou virtuais, que não se restringem a um espaço físico, caracterizando-se antes pelos interesses partilhados ou relacionamentos que se criam, entre outros aspetos que diferentes autores/as podem considerar (Ibidem). Carmo (2007) reforça esta ideia e afirma também que a conjuntura social e política faz renascer a reflexão sobre este conceito, particularmente tendo em conta a “explosão multicultural ocasionada pela concentração de grandes massas populacionais portadoras de diferentes culturas” (Ibidem, p. 81). Perante contextos marcados cada vez mais pela diversidade e multiculturalidade, a realidade social e cultural torna-se mais complexa, levando a questionar a caracterização de comunidades através de critérios como as relações estabelecidas, interesses partilhados, fluidez na comunicação e até o sentimento de pertença. Neste sentido, Montero (2004, referido por Meneses, 2007) percebe as comunidades enquanto um grupo que se transforma e evolui, que engloba diversos percursos, identidades, visões, culturas e nos quais o conflito é inerente às dinâmicas que se estabelecem.

Perante esta reflexão, podemos considerar que cada comunidade terá fatores únicos que a levam a ser uma comunidade, sendo talvez mais pertinente analisar a

realidade em questão. Carmo (2007, p. 79) refere que a característica de *une todas* as designações de comunidade “é a presença de uma dada semelhança que confere uma identidade ao sistema designado por comunidade, que determina uma fronteira entre os elementos que lhe pertencem dos que lhes são alheios”, podendo então o que as identifica variar.

1.1.2 O papel da intervenção nas comunidades

A complexidade inerente a contextos que se têm tornando mais diversificados e onde diferentes culturas se juntam, conforme referido anteriormente, juntamente com possíveis conflitos que já advém naturalmente da vida em conjunto e com desigualdades na estrutura social e económica, muitas vezes reproduzidas por várias gerações, leva à necessidade de pensar em formas de construir sociedades mais inclusivas e abertas para a mudança. A intervenção comunitária tem surgido como uma ferramenta essencial para potenciar o desenvolvimento de comunidades, sendo várias as perspetivas e pressupostos que diferentes autores/as têm desenvolvido em torno desta temática.

Uma intervenção pressupõe uma mudança, ainda que o termo por si só seja ambíguo, não equivalendo automaticamente a algo positivo e merecendo uma reflexão sobre os procedimentos metodológicos e objetivos. Ao nível da intervenção comunitária, o desenvolvimento pretendido deverá ser sempre no sentido de melhorar a vida em comunidade. Segundo Canário (1999, p. 64), uma intervenção que seja conjunta com a comunidade, constitui “uma aprendizagem colectiva em que a transformação social é concomitante com a mudança de representações (visão do mundo) e de comportamentos (modo de agir no mundo), quer ao nível individual, quer ao nível colectivo”. Assim,

o grande objectivo deste tipo de trabalho será, então, desenvolver poder, capacidades, saberes e experiências das pessoas como indivíduos e como grupos dando-lhes poder para, desta forma, tomarem iniciativas, combaterem problemas sociais, económicos, políticos e ambientais, dando-lhes, assim, capacidades para participarem de forma completa e verdadeira na sociedade como cidadãos conscientes e de pleno direito (Charter, 1994, referido por Cortesão & Trevisan, 2006, p. 64).

Tendo em consideração que a intervenção pode ser desenvolvida com base em diferentes ideologias e metodologias, é perceptível de diferenciar diferentes modalidades de intervenção, que podem ser enquadradas em contextos sociopolíticos e culturais (Matos, 2009).

Manuel Matos (2009) explicita três formas diferentes de expressão da intervenção comunitária, que supõem diferentes contextos sociais, culturais e políticos, bem como um quadro teórico e epistemológico distinto: (1) a intervenção científico-técnico-funcionalista; (2) a intervenção assistencial-prestacionista; e (3) a intervenção cidadã. A primeira, procura o desenvolvimento de soluções universais para aplicar em contextos comunitários vulneráveis, tendo “como função essencial compensar o modelo societal dominante quanto àquilo que geneticamente o afecta como um défice estrutural” (Ibidem, p. 182). Assim, baseia-se em princípios de homogeneidade e na procura pela conformidade social, com a intencionalidade política de regular conflitos sociais. Ao nível da segunda forma de expressão, a intervenção comunitária é uma prática usada por certas instituições, como Instituições Particularer de Solidariedade Social (IPSS) ou misericórdias, que pretendem dar “público testemunho do seu envolvimento na causa social através de projectos de intervenção de múltiplas valências que vão da educação, à formação, à assistência social e à prestação de cuidados na terceira idade” (Ibidem, p. 183). Estas instituições tendem a ganhar mais importância social, pelo estatuto que ocupam, no entanto, o seu crescimento está em grande parte ligado a políticas nacionais com impacto local, seguindo o princípio da subsidiariedade, passando algumas das responsabilidades do Estado-Providência, ao nível do bem-estar social, para estas instituições. A terceira modalidade de intervenção identificada por Matos (2009), parte de uma ideia diferente de comunidade, entendendo que cada comunidade tem a sua identidade e não é uma cópia do panorama nacional ou mundial. Representando uma crítica a políticas neoliberais, defende que o desenvolvimento deve combinar o social e o económico, juntando a iniciativa local com programas ao nível central. Assim, a intervenção coloca ênfase na dimensão reflexiva, de forma a destacar questões económicas, sociais, políticas, éticas e culturais, que contribuam para a emancipação dos indivíduos e a vida em sociedade.

1.1.3. Princípios da Intervenção Comunitária

Reconhecendo que a intervenção comunitária pode assumir diferentes papéis e ter diferentes objetivos numa dada sociedade, conforme mostram os três modelos definidos por Matos (2009), torna-se pertinente refletir sobre que princípios ou características devem orientar processos de intervenção comunitária. Partindo do pressuposto que as comunidades são heterogêneas e distintas, conforme abordado anteriormente, as

características que podem ser identificadas como essenciais na Intervenção Comunitária, devem partir deste reconhecimento e valorização.

Canário (1999) define dois conceitos fundamentais quando se pensa em processos de desenvolvimento local. O primeiro é a importância da participação dos elementos locais em todas as etapas, seja a tomar decisões, concretizá-las ou a avaliar os resultados, que fará com que a comunidade se identifique nos processos desencadeados e evita efeitos “perversos, de acréscimo de dependência em relação ao exterior e, ao mesmo tempo, criar condições favoráveis ao êxito das iniciativas de desenvolvimento” (Canário, 1999, p. 65). O segundo é a endogeneidade, que remete para a identificação e mobilização dos recursos locais, o que inclui as pessoas, partindo do pressuposto que a valorização destes recursos irá valorizar as próprias comunidades e os processos de desenvolvimento. Tendo tal em consideração, a intervenção comunitária deve seguir uma abordagem colaborativa que engloba não apenas pessoas, mas também o território, os recursos disponíveis e as necessidades específicas da comunidade em questão. É de destacar a relevância em estabelecer parcerias na comunidade, formando “relações de trabalhos construtivas com diferentes parceiros da comunidade hospedeira” (Nelson & Prilleltensky, 2005, citado por Menezes, 2007, p. 65).

Cortesão e Trevisan (2006) corroboram a importância da participação e envolvimento da comunidade em processos de intervenção, afirmando que é a partir da participação que podem ser construídos percursos verdadeiramente emancipatórios mantendo em vista o objetivo de “aumentar o poder de grupos excluídos – os[/as] mais pobres, idosos[/as], mulheres, minorias étnicas, deficientes, ... Isto implica que os educadores tenham uma relação de grande proximidade com os seus grupos de trabalho, uma vez que é essencial uma boa relação de comunicação entre ambos” (Cortesão & Trevisan, 2006, p. 64). Implica também, um compromisso para com as comunidades em que estiverem e o processo a ser realizado. Os valores da comunidade, bem como as perspectivas políticas e ideológicas patentes, devem ser valorizados e reconhecidos no decorrer da intervenção e na construção da relação (Ibidem, 2006), contribuindo para a construção de um sentido às ações desenvolvidas. Assim, “a intervenção comunitária assume os grupos como entidades activas, participantes e protagonistas da intervenção e não apenas como objecto dessa mesma intervenção” (Ibidem, 2006, p. 65).

É crucial entender que uma intervenção comunitária não implica abdicar das características individuais de cada um/a. Pelo contrário, mesmo sendo desenvolvida num

contexto coletivo para atender às necessidades da comunidade, esta deve ser reconhecida pela sua heterogeneidade. Assim, de forma a trabalhar a autonomia, motivação, civismo e contribuir para a construção de percursos significativos, é importante o acompanhamento individual (Cortesão & Trevisan, 2006). Este ponto ressalta a importância de um projeto comunitário ser pensado e adaptado ao longo do tempo de acordo com as necessidades físicas, psicológicas e sociais de cada indivíduo dentro da mesma (Menezes, 2007).

A partir de uma reflexão em torno da intervenção comunitária, que percebe as pessoas e comunidades enquanto sujeitos e parceiros, Isabel Menezes (2007) define quatro ofícios centrais da intervenção comunitária. O *ofício da relação* remete para a importância do estabelecimento de relações de confiança com as pessoas da comunidade, ressaltando novamente a importância de trabalhar com a comunidade e de realizar processos significativos. O *ofício do pluralismo* destaca que perante as várias perspectivas e pontos de vista inevitavelmente patentes num contexto, é essencial o reconhecimento destes e legitimar a discussão, reflexão e o conflito, permitindo a criação de estratégias para lidar com as diferentes visões. O terceiro ofício, o *ofício de se tornar irrelevante*, reforça que a intervenção deve procurar desenvolver autonomia e o empoderamento das comunidades, de forma que ação dos/as profissionais no processo de intervenção, deve sempre almejar deixar de ser necessária e não criar dependência. Por fim, o *ofício de “fazer política por outros meios”*, em que é assumido que “o trabalho da intervenção comunitária é um trabalho comprometido: comprometido com a promoção do bem-estar e da justiça social e, por isso, inevitavelmente político” (Menezes, 2007, p. 143).

1.1.4. Etapas para a implementação de projetos de intervenção comunitária

As características ou princípios considerados para guiar a intervenção comunitária, acabam por definir a forma como Projetos de Intervenção Comunitária se organizam e as metodologias que adotam. Assim, na definição das etapas e pressupostos que constituem os projetos, podem surgir divergências.

Atendendo às características da intervenção comunitária apresentadas, pode ser enquadrada a definição do processo de elaboração de Projetos de Intervenção Comunitária de Isabel Menezes (2007), na medida em que demonstra uma valorização por um processo faseado de entrada no contexto, que valoriza não só os conhecimentos dos

agentes que intervêm, como também as pessoas e recursos dos espaços, pressupondo os interesses da comunidade como ponto de partida e de reavaliação constante dos procedimentos, valorizando processos participativos e emancipatórios.

Menezes (2007) estabelece 6 fases que devem constar na construção e avaliação de um projeto. A primeira fase a referir é a *identificação de uma base generativa*, a qual engloba uma revisão literária, culminando na elaboração de um racional teórico, essencial para guiar, ainda que com alguma flexibilidade, a intervenção. De seguida, deve decorrer a *análise do contexto de intervenção e avaliação de “necessidades”*. As necessidades identificadas deverão refletir o próprio contexto, devendo compreender que estas são representações sociais, que derivam das experiências e desejos das partes envolvidas. Esta fase será o ponto de partida para a seguinte, onde deverão ser *definidos de forma concreta os objetivos da intervenção*, identificando mudanças esperadas, alvos, duração da intervenção e considerar elementos-chave que podem potenciar o processo ou criar constrangimentos. Numa outra fase, deverão *seleccionar estratégias de intervenção*, conjuntamente com a comunidade, seguida pela *preparação da implementação* do projeto, na qual são decididas e organizadas as principais atividades, identificando logo os recursos necessários. Por fim, resta passar para a *implementação e avaliação do processo e dos resultados*. É de destacar que este processo não é linear, mas sim cíclico, na medida que através do que for recolhido ao monitorizar e avaliar constantemente a ação desenvolvida, deve ser reestruturada a intervenção, se tal for necessário.

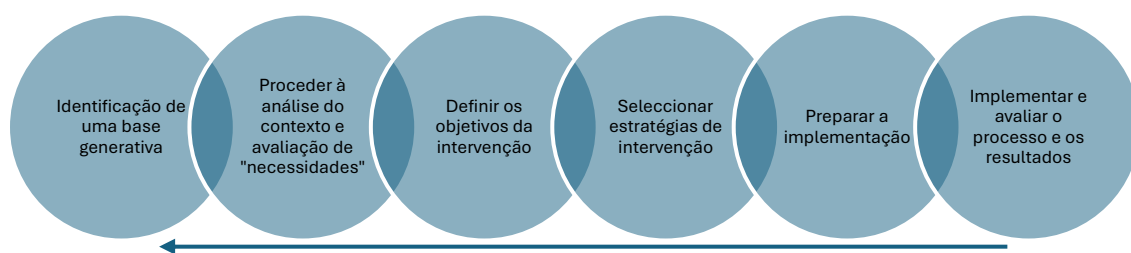


Gráfico 1 – Etapas de Implementação de um Projeto de Intervenção Comunitária de Isabel Menezes (2007)

1.1.5. Relevância da Intervenção Comunitária com jovens

Nas últimas décadas, tem-se verificado um interesse crescente pelo estudo da participação dos/as jovens na esfera pública e pelo seu envolvimento nas dinâmicas

sociais e comunitárias (Gonçalves, 2015; Silva, Silva & Pinheiro, 2022). Esta tendência reflete uma preocupação com a construção de sociedades mais inclusivas, democráticas e participativas, reconhecendo os/as jovens não apenas como o futuro, mas também como protagonistas do presente com capacidade real de ação e transformação.

A promoção da participação juvenil tem impactos significativos não só no bem-estar individual e coletivo, como também na construção de sociedades mais democráticas (Silva et al., 2022), sendo que estimular o envolvimento dos/as jovens é um passo decisivo na construção de comunidades mais justas e equitativas. A participação juvenil tem sido, aliás, considerada um motor essencial para o desenvolvimento de sociedades mais pacíficas e democráticas (Checkoway, 2011, referido por Silva, 2022), reforçando que esta participação deve assumir um carácter ativo e influente, permitindo aos/as jovens intervirem nos processos de decisão e assumirem responsabilidades dentro das suas comunidades. Essa perspetiva é também partilhada por Mullahey, Susskind e Checkoway (1999, p. 3), que sublinham que “a comunidade beneficia imediatamente quando os/as jovens reivindicam o seu direito à democracia participativa”¹, passando a ser parte da solução.

Neste sentido, a intervenção comunitária com jovens deve ser pensada como uma oportunidade de aprendizagem experiencial. Tal como referem Mullahey et al. (1999), os/as jovens, quando envolvidos/as em atividades práticas e ancoradas no quotidiano da comunidade, desenvolvem competências fundamentais para a cidadania ativa, como o planeamento, o sentido de responsabilidade cívica, a autoestima e o compromisso social. Assim, os/as jovens têm a oportunidade de se tornarem “decisores competentes, capazes de aceder e processar informação e de fazer escolhas informadas que afetarão as suas vidas e o futuro das suas comunidades”² (Mullahey et al., 1999, p. 6). Estas vivências são, como referem os autores, essenciais para a educação para a responsabilidade social. Assim, a participação ativa dos/as jovens torna-se não apenas desejável, mas essencial para o desenvolvimento de comunidades mais conscientes, inclusivas e resilientes.

Multiplicam-se os exemplos de jovens que se tornam verdadeiros agentes de mudança, demonstrando como a juventude pode desempenhar papéis transformadores

¹ Tradução livre de: The community benefits immediately when young adults assert their rights to participatory democracy.

² Tradução livre de: to become competent decision makers capable of accessing and processing information, and to make informed choices that will affect their lives and the future of their communities.

nos seus contextos. Como afirma Gonçalves (2015, p. 147), trata-se do trabalho “com os indivíduos que durante mais tempo terão a capacidade de influenciar os acontecimentos e que, por isso, podem começar por ser agentes de mudança já”. Ou seja, investir nos/as jovens hoje é investir no futuro da própria comunidade.

Assim, a intervenção comunitária eficaz deve reconhecer nos/as jovens elementos centrais para o desenvolvimento local, promovendo a sua agência, valorizando a sua voz e criando oportunidades reais para a sua participação. Ao serem envolvidos/as desde cedo em processos significativos, os/as jovens tornam-se mais preparados/as para enfrentar os desafios sociais e mais comprometidos/as com o bem comum, contribuindo para o fortalecimento da democracia e da coesão social.

1.2. Mediação

Ao definir o conceito de comunidade, admitimos a diversidade e heterogeneidade patente nestas, retratando assim a complexidade destes grupos, que não são isentos de tensões, conflitos, diferentes sentidos e influências sociais, políticas e culturais (Matos, 2009). Atendendo a estas divergências, surge a necessidade de desenvolver estruturas e mecanismos que permitam resolver confrontações sociais e criar alicerces que permitam satisfazer as diferentes necessidades e interesses que naturalmente coexistem.

Durante muito tempo, os sistemas legais enraizados nas nossas sociedades, representavam a principal solução para a manutenção dos sistemas sociais, incumbindo-lhes a função de aplicar as leis, realizar julgamentos e imitar vereditos. À medida de evoluíram movimentos e visões pacifistas, a par do crescente interesse pelo estudo do conflito, em princípios dos anos 70 do século XX a mediação formal ganha visibilidade, não como uma alternativa ao sistema legal (Torremorell, 2008), ou como “um conjunto de habilidades e ferramentas destinadas a retirar processos dos tribunais” (Cunha & Monteiro, 2017, p. 203), mas sim como um “processo sem vencedores nem vencidos, [que] abre a porta à participação dos cidadãos e às formas não adversárias de condução de conflitos” (Torremorell, 2008, p. 12).

É neste enquadramento que a mediação surge como um “processo capaz de prevenir e regenerar os conflitos, transformando-os em acontecimentos enriquecedores e construtivos para todos os intervenientes envolvidos no mesmo” (Ribeiro & Silva, 2021, p. 183). Assim, a mediação convida-nos a “tratar o conflito sem preconceitos negativos e

enquanto lugar privilegiado de transformação social, (...) assenta e, simultaneamente, promove a ideia-chave de que deveremos ser capazes de reconduzir de uma forma sã e pacífica os conflitos em que nos vemos envolvidos” (Cunha & Monteiro, 2017, p. 202). As situações conflituosas são assim vistas a partir das potencialidades que apresentam, enquanto “processos de formação de uma ordem e estruturação interpessoal que não se circunscrevem apenas a formas destrutivas, degenerativas e violentas” (Ibidem). Torremorell (2008) apresenta a reflexão que o papel da mediação está na transformação dos conflitos. Contrariamente a discursos que põem ênfase na resolução ou gestão de conflitos, pensar um processo de mediação enquanto forma de transformação de conflitos não procura eliminar o conflito, mas sim partir dos elementos que constituem a situação e reestruturar ou ligá-los de forma diferente. Partindo desta visão, é evidenciado que qualquer processo de mediação não pode focar apenas na procura de pontos em comum, que subtraíam o conflito, mas também no reconhecimento das diferenças e singularidades patentes, desenhando assim “um arco social que cruza todas as fronteiras culturais, económicas e éticas, iluminando zonas conflituosas a pequena e grande escala. A missão da mediação é exatamente a de servir de ponto de encontro daqueles que são diferentes sem cair na tentação de os homogeneizar” (Ibidem, p. 81).

Neste âmbito, a figura do mediador é comumente percecionada enquanto “uma pessoa razoável, amante da paz e da justiça, dialogante e empática, possuidora de um senso comum relacional que a habilita a participar em conflitos alheios sobre os quais exerce um influxo reestruturante” (Torremorell, 2008, p. 11). No processo de transformação de conflitos, os/as mediadores/as “são facilitadores e gestores cuidadosos que respeitam a dinâmica interna dos conflitos existentes e da sua transformação, através das técnicas comunicacionais e relacionais a que recorrem” (Cunha & Monteiro, 2017, p. 202).

As particularidades da sociedade atual, a nova forma de pensar as práticas de mediação e a abertura das sociedades contemporâneas a este tipo de intervenção social têm contribuído para que a mediação, tanto como conceito teórico quanto como prática socioprofissional, esteja a expandir-se cada vez mais (Costa e Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire & Sousa Ferreira, 2010), sendo mobilizada em diferentes cenários, contextos e práticas. Em Portugal, surge pela primeira vez, com a Lei n.º 105/2001, o enquadramento legal do estatuto de mediador sociocultural (Freire, 2010), acompanhando o crescente de projetos educacionais com metodologias que valorizam a mediação. Não

obstante, a mediação não se restringe a uma prática profissional ou disciplina, “devendo ser concebida como uma renovada antropologia e metodologia comunicativa, como tempos e espaços de convergência humana dócil ao serviço de pessoas e ideias em cada meio sociocultural” (Riera e Sarrado, 2000, citados por Torremorell, 2008, p. 64).

1.2.1. Modelos e processo de mediação

Com o conceito cada vez mais presente nos discursos correntes, surgem naturalmente diversos estudos e conceptualizações em torno do mesmo. Costa e Silva et al. (2010) distinguem diferentes modelos de mediação. Identificam modelos hermenêuticos, caracterizados pela valorização de processos comunicacionais que procuram a co-construção de novos significados e um entendimento mútuo entre cada um, partindo das perspectivas individuais apresentadas ao longo do processo. Estes modelos procuram o reconhecimento da individualidade e da autonomia de cada um. Num outro âmbito, identificam modelos transformativos, que estão “orientados para a transformação social, através de uma consciência crítica – e de uma determinação no sentido da emancipação relativamente a condicionamentos sociais – e do reconhecimento e capacitação de todos e de cada um” (Costa e Silva et al., 2010, p. 120).

Torremorell (2008), partindo da identificação de três elementos que constam em qualquer cenário de mediação – as pessoas, a situação conflituosa e o processo de comunicação –, apresenta que o encontro de mediação poderá ser gerido de forma diferente, dependendo de qual destes três eixos é priorizado, não implicando que os outros sejam esquecidos. Assim, contempla três modelos que se distinguem pelo objetivo e o eixo que centralizam, englobando os outros eixos como elementos auxiliares. O modelo *solução de problemas*, tem como objetivo central a obtenção de um acordo, focando na resolução do conflito. O modelo *transformativo* foca nas pessoas que estão envolvidas, tendo como objetivo primário potenciar o crescimento pessoal e emancipação. Já o modelo *comunicacional*, procura a renovação das narrativas, focando no processo de comunicação. Estes três modelos, podem ser vistos “como predecessores de matrizes, cruzamentos e variações que o desenvolvimento incessante da mediação vai originando” (Ibidem, p. 53), permitindo perceber as diferentes abordagens que um processo de mediação pode contemplar e as divergências na definição teórica deste.

Com várias variações, de forma geral os processos de mediação parecem englobar um contacto inicial, onde as pessoas devem decidir se voluntariamente participam no processo e aceitam a presença de outra pessoa, ficando claro o papel que o/a mediador/a pretende assumir no processo e as metodologias a usar, promovendo credibilidade ao/a mediador/a e compreensão sobre o processo de comunicação das partes. O momento seguinte engloba a abordagem da situação conflituosa, envolvendo todas as partes envolvidas, que são estimuladas a comunicarem com o/a mediador/a e entre si. Alguns dos aspetos principais destacados envolvem a desconstrução do conflito, partindo das diferentes perspetivas sobre este, criação de pontes de comunicação, que potenciam a reconstrução da relação e a procura de co-construir uma ou várias soluções. O processo pode culminar com a definição de um acordo entre as partes ou com a procura de outras vias para continuar a trabalhar sobre o conflito (Torremorell, 2008).

Durante qualquer situação de mediação, o/a mediador/a e a relação que este estabelece desde o início assume um papel fulcral, existindo algumas habilidades fundamentais para garantir a condução do processo (Cunha & Monteiro, 2017). Neste sentido, conjugando diferentes autores (Torremorell, 2008; Cunha & Monteiro, 2017; Costa e Silva et al., 2010), podemos identificar alguns pontos que a estruturação de um percurso formativo em mediação deve englobar:

- Capacidade de análise de conflitos, que exige do/a mediador/a a aptidão para compreender e interpretar diferentes perspetivas, dinâmicas relacionais, contextos socioculturais, interesses subjacentes, posições de poder e outros fatores relevantes para a compreensão global da situação conflituosa;
- Desenvolvimento pessoal, nomeadamente o reforço de competências relacionais e intrapessoais como a autoestima, o autocontrolo e a gestão emocional. Estas dimensões são consideradas fundamentais, na medida em que a forma como o/a mediador/a se posiciona e se relaciona com os/as mediados/as está diretamente condicionada pelo seu próprio equilíbrio interno e capacidade reflexiva. Como referem Cunha e Monteiro (2017, p. 205), “é essencial que existam formações em mediação que permitam, para lá da parafernália de técnicas, habilidades e instrumentos, desenvolver o autoconhecimento e a autorreflexão do mediador. (...) Tal constitui uma condição central para que este, ao conhecer e compreender o saudável debate conflitual que existe em si e na sua vida, entenda e compreenda isso naqueles que o procuram para obter paz (...)”;

- Competências comunicacionais, com destaque para a escuta ativa, a empatia, a assertividade e a formulação adequada de questões. Estas habilidades comunicativas são indispensáveis para a construção de uma relação de confiança e para a promoção do diálogo construtivo entre as partes;
- Estímulo ao pensamento criativo, com vista à geração de alternativas, à co-construção de opções viáveis e à promoção da flexibilidade cognitiva necessária para a resolução de impasses;
- Capacidade de prevenção da escalada do conflito para situações de violência, sendo imperativo que o/a mediador/a consiga estabelecer limites claros e promover uma pedagogia para a paz. Neste sentido, Cunha e Monteiro (2017, p. 202) afirmam: “É fundamental, isso sim, que os[/as] mediadores[/as] detenham as habilidades necessárias para que os conflitos não se alterem para situações de violência e para transmitirem aos[/às] mediados[/as] a necessidade de manterem a conflitualidade dentro de limites que não a pervertam. Numa palavra, que saibam realizar, mais direta ou indiretamente, uma pedagogia para a paz.”

Desta forma, o/a mediador/a “estrutura, assim, o processo em função dos movimentos e reações de cada participante, destacando a influência conjunta, ou melhor, a “co-construção” em que todas as partes envolvidas estão a enquadrar e a reenquadrar imagens uns para os outros, de forma contínua” (Cunha & Monteiro, 2017, p. 205). Importa, portanto, realçar a relevância de uma formação completa e abrangente, destacando que “a falta de definição de um perfil especializado, quer de formação quer de desempenho, não favorecem o reconhecimento social e legal de uma actividade cada vez mais fundamental na educação para uma cidadania responsável e pacífica nas sociedades contemporâneas” (Costa e Silva et al., 2010, p. 141).

1.2.2. Efeitos da mediação em diferentes níveis relacionais

O processo de mediação é resultante da interação humana, em que “cada participante traz a sua visão do mundo, comunica-a e, eventualmente, modifica-a” (Torremorell, 2008, p. 58). É um percurso realizado tanto pelo/a mediador/a como pelo/a protagonista, que varia sempre consoante os elementos envolvidos e o contexto. Explorando a aproximação entre a mediação e a mudança social, Correia e Caramelo (2003) sustentam a importância de criar e desenvolver uma comunidade emancipada que,

ao integrar mediadores/as e participantes num mesmo processo, promova novas formas de participação cidadã e contribua para o fortalecimento da justiça social.

Ao longo deste capítulo, temos vindo a explorar o potencial da mediação na promoção da transformação social, impactando as relações que os indivíduos estabelecem nas diferentes esferas das suas vidas. Torremorell (2008) estabelece uma ligação entre as dimensões relacionais do ser humano e os níveis através dos quais a mediação se manifesta e se exerce pedagogicamente:

1. Ao nível *intrapessoal*, em que a mediação se assume como formação integral, destaca-se o desenvolvimento pessoal, emocional e de aprendizagens, partindo do espaço que a mediação propicia para a autorreflexão e autoconhecimento.
2. Na dimensão *interpessoal* das relações humanas, a mediação remete para a melhoria da convivência, potenciando o diálogo, comunicação e construção de pontes entre as pessoas.
3. A mediação atua como coeficiente de coesão entre pessoas do mesmo grupo, ou seja, na dimensão *intragrupal*, ao estimular o reconhecimento e respeito das diferenças e o debate e questionamento que potenciam a evolução constante do grupo.
4. Considerando o contacto entre diferentes grupos – dimensão *intergrupar* –, a mediação pode atuar como um nó de intercomunicação, ou seja, promover a participação de grupos diferentes na construção de algo coletivo e na tomada de decisões conjuntas, superando fronteiras sociais, culturais ou políticas.
5. Abordando a mediação *na estrutura social*, esta potencia competências culturais, promovendo “atitudes de abertura em relação a outras formas de entender a existência ou (...) capacidade para gerar empatias com significações socioculturais e referentes axiológicos diversos” (Torremorell, 2008, p. 76), que culmina numa cultura de paz.

A mediação, por si só, não transforma diretamente o mundo social, mas tem o potencial de influenciar significativamente a forma como nos relacionamos. Ao promover relações mais saudáveis e construtivas nas diferentes dimensões apresentadas, a mediação pode constituir um ponto de partida para mudanças significativas nas dinâmicas. Estas transformações tendem a refletir-se de forma gradual em esferas sociais mais amplas, contribuindo, assim, para um impacto positivo na convivência coletiva e na coesão social.

PARTE II: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO CURRICULAR

O projeto *Na Praça! - E9G*, é um projeto de intervenção comunitária, integrado no Programa Escolhas (PE), localizado na freguesia de Campanhã, cuja principal ação incide nas crianças e jovens da zona que estejam em situações de vulnerabilidade, trabalhando também com as famílias e a comunidade no geral. A sua ação é desenvolvida principalmente na Praça da Corujeira, no Bairro do Falcão, no Bairro da Monte da Bela, no Agrupamento de Escolas do Cerco e no Centro Juvenil de Campanhã.

2.1. Programa Escolhas

O Programa Escolhas (PE) é um programa governamental, que financia projetos ao nível nacional, tendo como missão potenciar o desenvolvimento das comunidades em que os projetos se situam, promovendo “a inclusão e integração social, a igualdade de oportunidades na educação e no emprego, o desenvolvimento de competências, o pensamento crítico e criativo, a valorização do poder educativo das artes e do desporto, o combate à discriminação social, a participação cívica e o reforço da coesão social” (Despacho, 30 de junho 2023, artigo 2.º). O programa surgiu em 2001, estando atualmente na 9ª geração, que vigora até setembro de 2026, e é cofinanciado pelo Programa Regional ALGARVE 2030 e pelo Programa Temático Demografia, Qualificações e Inclusão – PESSOAS 2030, pelo Portugal 2030 e pela União Europeia. Este programa é direcionado a todas as crianças e jovens dos 6 aos 25 anos, especialmente àqueles provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, podendo também englobar familiares e pessoas da comunidade.

Para atender a esta missão, o programa está estruturado em duas áreas estratégicas – Educação, Formação e Emprego e Dinamização Comunitária e Cidadania – e estabelece enquanto princípios gerais que todos os projetos devem seguir: (1) contribuir para a implementação de medidas de política pública; (2) serem planeados de forma estratégica, estabelecendo um diagnóstico, objetivos, indicadores e metas, ações e atividades e os impactos esperados; (3) promoverem parcerias que contribuam para a intervenção; (4) potenciarem a participação e envolvimento dos/as participantes e das comunidades; (5) favorecerem intervenções de proximidade e processos de mediação social e intercultural; (6) procurarem promover a coesão social e o diálogo intercultural; (7) desenvolverem soluções inovadoras atendendo às necessidades e recursos existentes no território; (8) promoverem processos de autonomização, tendo em vista o possível termino do projeto;

(9) serem promotores da igualdade entre homens e mulheres e combaterem a discriminação, nomeadamente “em razão do sexo, orientação sexual, identidade e expressão de género, características sexuais, origem racial e étnica, cor, nacionalidade, ascendência, território de origem, idade e deficiência” (Despacho, 30 de junho 2023, artigo 4.º); (10) prevenirem comportamentos de risco e combaterem a violência; (11) promoverem competências digitais, reforçando a navegação segura e a procura por fontes de informação legítimas; (12) devem potenciar o desenvolvimento de competências sociais e pessoais; e (13) promover a democracia cultural.

Cada projeto é implementado por consórcios locais, que são compostos pela entidade promotora e pelas entidades parceiras, com pelo menos quatro entidades, entre as quais uma assumirá a função de gestão do projeto. Existem diversos critérios que devem ser assegurados para que os projetos sejam aprovados, e todos devem ter um Centro de Inclusão Digital, com computadores para atividades digitais.

Ao nível da monitorização e avaliação da eficácia, pertinência e eficiência dos projetos, toda a gestão é realizada através da plataforma online Aplicação da Gestão de Informação Local (AGIL). O regulamento do PE estabelece uma avaliação técnica, que contempla um processo de autoavaliação, uma avaliação interna e uma avaliação externa, e estabelece uma avaliação financeira. Assim, anualmente são realizados dois relatórios – abril e outubro – sobre o trabalho que tem vindo a ser realizado nos projetos, tendo em conta os indicadores estabelecidos. O relatório é realizado pela equipa técnica e aprovado pelo consórcio antes de submetido.

Adicionalmente, o PE estipula algumas atividades que devem ser realizadas, como as Assembleias de Jovens, e desenvolve iniciativas próprias, como o Clube Escolhas, nas quais os projetos podem participar, promovendo momentos de contacto entre participantes de diferentes projetos.

2.1.1. Evolução e números atuais do PE

A 1ª geração do Programa Escolhas foi intitulada por “Programa para a Prevenção da Criminalidade e Inserção dos jovens dos bairros mais vulneráveis dos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal” e abrangeu 6712 destinatários (Matos, Simões, Figueira & Calado, 2012). Na passagem para a segunda geração, o programa passou a abranger todo o país, tendo atualmente projetos em 74 concelhos, e apenas na 6ª geração abrangeu

projetos internacionais, no Luxemburgo e no Reino Unido, com comunidades portuguesas no estrangeiro. Através da análise dos relatórios de avaliação externa realizados no fim de cada geração do programa, o PE tem vindo a ser reconhecido enquanto um programa de relevo para o contexto português, sendo “reportado como um modelo de referência nacional e internacional, no âmbito das políticas públicas destinadas à promoção dos direitos das crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos especialmente vulneráveis” (Lopes, Correia, Cruz, Almeida & Estêvão, 2022, p. 3).

Tendo inicialmente como foco principal a prevenção da criminalidade juvenil, as áreas estratégicas de intervenção do PE foram se alterando, consoante o contexto nacional também o exigia. Na 2ª geração, o programa passa a ter como eixos a promoção da inclusão escolar e formação profissional, ocupação de tempos livres e participação comunitária, integração na sociedade e inclusão digital. A inclusão digital mantém-se como uma área estratégia na 3ª geração, e as restantes reestruturam-se passando a ser a inclusão escolar e não formal, a formação profissional e empregabilidade e a participação cívica e comunitária. A 4ª geração manteve as mesmas áreas estratégias e adicionou a promoção do empreendedorismo e a capacitação jovem, atendendo ao crescente desemprego juvenil que se assistia, focos que se mantiveram presentes na 5ª e 6ª geração. Nesta geração foi introduzido o recurso de dinamizador cultural. Na 7ª geração, reestruturou-se em 3 áreas de intervenção, sendo a primeira educação, formação e qualificação, a segunda emprego e empreendedorismo e a terceira dinamização comunitária, participação e cidadania. Estas mantiveram-se semelhantes na 8ª geração, com o reforço na aposta da componente digital na primeira área e, atendendo à situação pandémica da COVID-19, da dimensão da saúde na terceira área. Já na 9ª geração, estas diversas vertentes foram agrupadas em 2 medidas, já referidas.

Ao nível dos/as participantes abrangidos/as pelo projeto, a faixa etária tendencialmente foi sendo alargada, e o foco manteve-se sempre em crianças e jovens em contextos socioeconómicos mais vulneráveis, ainda que em cada geração se especifique situações de prioridade. A distinção entre participantes diretos e participantes indiretos surgiu apenas na 4ª geração.

Ao longo do decorrer do PE foram sendo apontados vários pontos de melhoria, como a importância da promoção da participação dos/as participantes em processos de decisão, a criação de formas eficazes de monitorização dos impactos da intervenção e a valorização de projetos que realizem um diagnóstico amplo da realidade da comunidade,

que tendem a ser trabalhados nas gerações seguintes, ainda que a monitorização dos impactos seja recorrente. Com o fim da 8ª geração, o relatório de avaliação externa apontou, como um ponto importante de reflexão, a potencialidade do PE para promover mudanças estruturais, atendendo à longevidade de alguns dos projetos que surgiram nas primeiras gerações. Assim, enquanto no fim da 1ª geração é apontada a importância da continuidade dos projetos para a aferição de resultados, no fim da 8ª é salientada a importância de as intervenções abrangerem de forma estrutural diversos grupos das comunidades, no fundo partindo do princípio que uma intervenção deverá deixar de ser necessária e, por isso, ter um fim.

Atualmente, o PE financia 118 projetos em todo o país, 33 dos projetos no Norte. Entre outubro de 2023 e dezembro de 2024, abrangeu um total de 35148 participantes indiretos e diretos (IPDJ, 2025).

2.2. Campanhã: realidade socioeconómica e cultural do contexto

O projeto *Na Praça! – E9G* desenvolve a sua ação na freguesia de Campanhã, incidindo principalmente nas zonas da Corujeira, no Falcão e no Monte da Bela. Está sediado na Praça da Corujeira, onde decorrem normalmente as atividades com os/as participantes diretos/as, e recorre frequentemente a outros espaços da comunidade, como a sala da Associação Desportiva e Recreativa do Bairro Monte da Bela, o auditório da Junta de Freguesia de Campanhã e o campo da Associação Cultural e Desportiva do Bairro do Falcão. Adicionalmente, o projeto intervém também no Agrupamento de Escolas do Cerco e no Centro Juvenil de Campanhã.

A freguesia de Campanhã, pertencente ao concelho do Porto, é um território social e culturalmente complexo, marcado por diferentes momentos históricos, que pode ser descrita como uma freguesia “repartida entre o seu passado de tradição rural, que ainda permanece vivo na paisagem e em muitos aspectos do quotidiano, e os traços cada vez mais visíveis da modernidade” (Junta de Freguesia de Campanhã, 2014). Sendo um território originalmente rural e empobrecido, com a industrialização e a expansão dos meios de transporte, em especial do caminho de ferro, sofreu diversas transformações, de notar o aumento populacional. Esta afluência aliada ao reduzido poder de compra na zona, levou à necessidade de novas estruturas de alojamento, potenciando o surgimento de “ilhas” (Junta de Freguesia de Campanhã, 2014), “em que se substituíram as terras

agrícolas por blocos para alojar trabalhadores industriais, dando origem a uma população essencialmente emigrante, deslocada do seu lugar de origem, e como tal não tem o sentido de pertença a esta parcela de território periférico” (Rodrigues, 2005, p. 237). Neste processo, assistiu-se à segmentação tanto ao nível espacial, como social da freguesia, originando um local com dois polos muito diferentes (Rodrigues, 2005). Numa fase posterior, a população da freguesia de Campanhã volta a aumentar com a construção de vários bairros de iniciativa camarária, contribuindo para o reforço de uma visão estigmatizada da zona.

Atualmente, Campanhã conta com uma população de 29 666 habitantes, segundo os Censos 2021 (INE, 2021), e abriga 11 bairros sociais. Segundo os dados recolhidos para a Candidatura do projeto *Na Praça! – E9G* ao PE, esta freguesia tem um elevado número de pessoas desempregadas à data de 2021 (2139), com um índice de dependência jovem de 19,26%, e verifica-se que 11 681 pessoas usufruem de prestações sociais. Analisando as qualificações e escolaridade, 3,21% da população é analfabeta e 37,12% apresenta qualificações inferiores ao Ensino Secundário. À data da candidatura, o Agrupamento de Escolas do Cerco reportou que dos/as 1841 alunos/as inscritos/as, 783 beneficiam do escalão A e 290 do escalão B da Ação Social Escolar. Ao nível da população jovem até aos 25 anos, é compreendido que estes carecem de pré-competências profissionais, como a responsabilidade e o compromisso.

Desta forma, são identificados na candidatura como os principais problemas na zona a indisciplina e insucesso escolar, a falta de hábitos de saúde física, mental e ambiental, as baixas competências sociais, pessoais, cidadania e das TIC e, por fim, as baixas competências parentais.

Não obstante dos diferentes dados e aspetos apresentados, atualmente é de notar o investimento que tem sido alocado na zona, tanto na requalificação do ambiente urbano, como na integração de vários projetos de intervenção, potenciando o desenvolvimento da zona ao nível económico, social e cultural (Silva, 2019).

2.2.1. Praça da Corujeira, Falcão e Monte da Bela

Os territórios da Corujeira, do Falcão e do Monte da Bela, nos quais o projeto incide principalmente, são constituídos por 797 fogos de habitação social, abarcando um total de 1840 pessoas residentes. Estas zonas, “carecem de uma maior interação entre

projetos e entidades locais, assim como de uma maior abertura ao que está para além do espaço territorial” (Projeto Na Praça! – E9G, 2023). A Praça da Corujeira, representa um espaço nuclear para os moradores locais, mas é também assinalada pela sua falta de segurança, vandalismo e utilização indevida de drogas (Silva, 2019).

2.3. Projeto *Na Praça!* – E9G

O projeto *Na Praça!* – E9G tem como entidade promotora a Junta de Freguesia de Campanhã e como entidade gestora o Centro Social de Soutelo (CSS). As restantes entidades que formam o consórcio são a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens – Porto Oriental (CPCJ), o Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto, a Associação Heróis Obrigatórios, a Associação Pista Mágica, a Associação do Porto de Paralisia Cerebral (APPC), a Fios e Desafios (Associação de Apoio Integrado à Família), a Escola Superior de Educação do Porto do Instituto Politécnico do Porto (ESEP), Associação VO.U. e o Centro Juvenil de Campanhã.



Figura 1: Logo do Projeto Na Praça! – E9G

2.3.1. Entidade Gestora - Centro Social de Soutelo

O Centro Social de Soutelo (CSS) é uma IPSS sediada na freguesia de Rio Tinto, que foi fundada após a revolução de 25 de abril, em maio de 1975, assinalando este ano o seu 50º aniversário. Com a missão de “satisfazer as necessidades e expectativas legítimas da comunidade promovendo a igualdade, a participação, a cooperação e a solidariedade” (Centro Social de Soutelo, 2025, p.2), procura estabelecer-se enquanto um apoio ao desenvolvimento das funções e responsabilidades associadas às famílias, especificamente ao nível da educação e da proteção das crianças, da promoção de cuidados e bem-estar de idosos/as, ao nível da saúde e na resposta a necessidades e problemas identificados pela comunidade local (Centro Social de Soutelo, 2015).

Atendendo à sua finalidade e procurando dar respostas para os públicos acima referidos, são diversas as ações promovidas pelo CSS, que constam no Plano de Atividades de 2025. Ao nível educativo, esta IPSS dispõe de um vasto serviço com respostas de Creche, Educação Pré-Escolar, Centro de Atividades de Tempo Livres

(CATL) 1º ciclo e CATL de 2º e 3º ciclo. Para apoio a pessoas idosas e dependentes, dinamiza os serviços e valências de Centro de Dia, Centro de Convívio e Serviço de Apoio Domiciliário. Ao nível da intervenção comunitária, abrange cerca de 1500 pessoas da comunidade através da execução de projetos e serviços, nomeadamente, o projeto *Na Praça! – E9G*, o projeto *A Escolha é Tua! - E9G*, Atendimento Integrado de Gondomar, GIP, Incorpora, Programa de Respostas Integradas, Projeto Nós, Q-Circ, ReIncorpora e STEPS – *Intercultural Education and Social Mediation as tools for the Social Inclusion of Roma and Refugee Children and Adolescents*. Ainda, o CSS está a construir um Centro Geriátrico e desenvolve diversas atividades associativas, como o Coro Madrigal, Coro Infantil de Soutelo, Grupo de Danças e Cantares, Yoga, Teatro e Unitum Música.

2.3.2. Objetivo e resultados esperados do projeto

Com início em abril de 2021, ainda na 8ª geração do PE, o projeto *Na Praça! – E9G* surgiu como uma resposta aos diversos fatores identificados como potenciadores de ciclos de pobreza e exclusão social, que condicionam o percurso de vida de crianças e jovens nos territórios de intervenção. Assim, tem como principal objetivo “contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e de cidadania de crianças e jovens, intervindo numa dimensão educativa, com base na relação e proximidade, com vista à inclusão social e à igualdade de oportunidades, potenciado a comunidade local e os demais atores locais” (Projeto Na Praça! – E9G, 2023).

Tendo em vista este objetivo, foi definido em candidatura ao PE (Projeto Na Praça! – E9G, 2023) os seguintes resultados esperados através da intervenção realizada no âmbito do projeto: (1) desenvolvimento de competências pessoais, emocionais, sociais e cognitivas dos/as participantes; (2) melhoria na relação com a escola, de forma aos/às participantes adquirem competências e estratégias que se reflitam na transição de ano letivo e no sucesso escolar; (3) aumento de competências na área das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), promovendo a inclusão digital; (4) maior participação cívica e comportamentos pró-sociais; (5) aumento da valorização do percurso escolar pelos/as encarregados/as de educação e promoção da corresponsabilização parental; (6) desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis e da saúde.

2.3.3. Espaços e recursos humanos

O projeto *Na Praça! – E9G* encontra-se sediado no edifício na Praça da Corujeira, partilhando o espaço com o Centro de Dia e Convívio da Corujeira. Durante o período das 9h às 17h o espaço é alocado ao Centro de Dia e Convívio e a partir das 17h às atividades do projeto. Neste edifício o projeto tem uma sala alocada, que funciona enquanto escritório e arrumo dos diversos materiais e recursos para as sessões. Tendo em conta os horários mencionados, as atividades de âmbito comunitário decorrem entre as 15h30 e as 17h numa sala pequena gerida pela Associação Desportiva e Recreativa do Bairro Monte da Bela, onde também decorrem outros eventos do Bairro, e entre as 17h e as 19h na Praça da Corujeira. Desta forma, o projeto carece de um espaço que lhe seja atribuído exclusivamente, implicando uma gestão dos espaços e horários mais condicionada, dificultando particularmente as atividades em períodos de férias escolares.

Ao nível da equipa técnica do projeto, esta conta com um coordenador, duas técnicas, uma a tempo inteiro e outra a tempo parcial, na área da Educação Social, um monitor da área das TIC e um dinamizador comunitário. Contam também com voluntários e parceiros que realizam atividades em áreas específicas, como dança, arte comunitária, yoga, corrida, desenvolvimento pessoal, saúde e voluntariado. Adicionalmente, integram estágios em diversas áreas como a Educação social, Ciências da Educação, Criminologia, Formação tecnológica e digital, Formação em desporto e Formação sociocultural reforçando assim o caráter multidisciplinar do projeto.

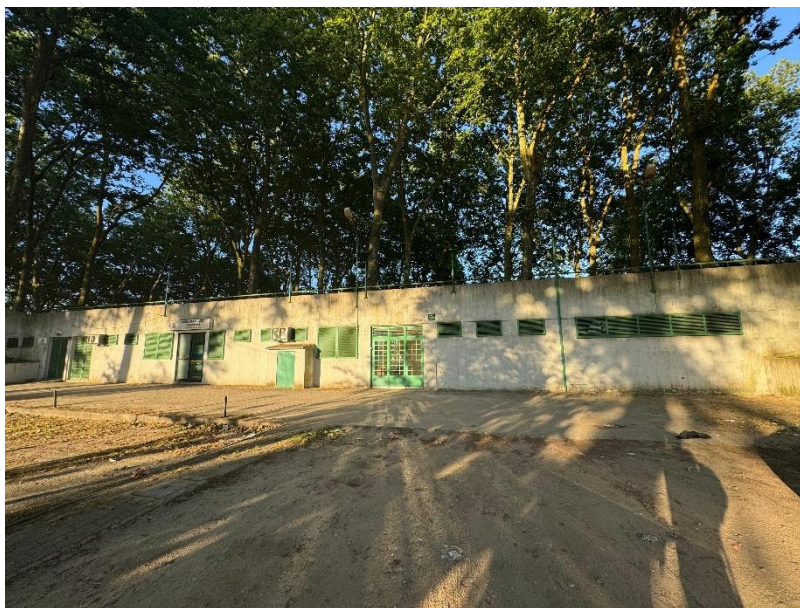


Figura 2: Praça da Corujeira

2.3.3. Respostas e atividades promovidas

O projeto realiza uma intervenção com uma abordagem centrada na pessoa, de forma que procura atender às necessidades e expectativas dos/as participantes e comunidade, recorrendo simultaneamente às potencialidades e recursos destes. Desta forma, a organização do projeto está constantemente a reestruturar-se à medida que os próprios contextos evoluem, acompanhando o percurso e desenvolvimentos dos/as participantes. Para tal, o projeto tem como princípio o estabelecimento de relações de proximidade e diálogo e valoriza a participação e envolvimento das crianças e jovens na preparação, decorrer e avaliação de todas as atividades.

Seguindo os mesmos princípios e metodologias, a intervenção realizada pode ser separada em dois contextos: o contexto escolar e o contexto comunitário.

Contexto escolar

O projeto *Na Praça! – E9G* realiza intervenção em 3 escolas do Agrupamento de Escolas do Cerco, nomeadamente na Escola Básica do Falcão, Escola Básica da Corujeira e na Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto, com turmas do 1.º Ciclo ao Ensino Secundário. A sua atuação em contexto escolar é realizada através da aplicação de programas que correspondam às necessidades identificadas pela equipa docente e técnica das escolas, sendo

privilegiada a promoção de competências de cidadania e participação cívica e a prevenção de comportamentos de risco, de abandono e insucesso escolar, discriminação e exclusão social e, ainda, a promoção da saúde mental, explorando competências como auto e heteroconhecimento, autoestima, gestão emocional, empatia, coesão grupal, resiliência e pensamento crítico (Projeto Na Praça! – E9G, 2023).

Desta forma, no início de cada ano letivo ou semestre, dependendo da duração dos programas, em articulação com a direção do Agrupamento de Escolas são selecionadas turmas nas quais o projeto pode desenvolver a sua intervenção e, tendo por base os fatores que levam as turmas a serem identificadas, a equipa técnica do projeto sugere um programa para a intervenção, que poderá ser reajustado ao longo de todo o processo.

No leque de programas aplicados pela equipa técnica do projeto, tanto constam programas que a equipa técnica desenvolveu ou desenvolve especificamente para uma

turma, como programas realizados por outras organizações e entidades, nos quais elementos da equipa tem formação para a aplicação dos mesmos.

- *Dropi*: O *Dropi* é um programa desenvolvido pela Associação UNIFICAR que pretende trabalhar com crianças o desenvolvimento socioemocional, através de uma história infantil – Dá o salto com o Dropi. A partir da história do Canguru *Dropi*, ao longo de várias sessões são trabalhados temas como o autoconhecimento, a empatia, as diversas emoções e como geri-las, numa lógica de prevenção de comportamentos de risco.
- *Félix*: O programa *Félix* surgiu de uma história lançada também pela associação UNIFICAR, cruzando-se com a história do *Dropi*. É um programa piloto, que está a ser aplicado pela primeira vez nas turmas em que o projeto intervém, sendo igualmente destinado a crianças, continua a explorar as emoções e aprofunda o trabalho das relações em grupo.
- *Gerações do Saber*: Este programa procura promover a intergeracionalidade através da junção de crianças e pessoas idosas, potenciando momentos de partilha e aprendizagem mútua. As sessões decorrem ou na escola, com a ida de um grupo de pessoas idosas ao local, ou no Centro de Dia e de Convívio da Corujeira, com a visita da turma. As atividades realizadas variam consoante os/as participantes e os interesses que demonstram.
- *Dar o Salto*: Este programa, desenvolvido pela equipa do projeto, tem como objetivo potenciar o pensamento crítico e o envolvimento ativo em crianças, incentivando a reflexão sobre temas atuais, a formulação de opiniões fundamentadas e o debate organizado de ideias. De forma a fomentar o envolvimento ativo, neste programa as crianças são incentivadas a olhar à sua volta de forma crítica e construtiva, levando à identificação de problemas ou aspetos a melhorar e a participação na elaboração de um projeto que procure promover a resolução de uma das questões identificadas.
- *Programa TIC*: Este programa procura trabalhar competências digitais com crianças, através do recurso a computadores.
- *Passaporte*: O *Passaporte* é um programa desenvolvido pela equipa do projeto que realiza uma analogia entre o percurso que os/as participantes fazem ao longo das sessões com uma viagem. As sessões pretendem trabalhar o autoconhecimento e as relações sociais, potenciando processos de reflexão. Cada participante tem um

Passaporte, o seu documento de identificação, onde vai registando as diversas etapas por que passam e reflexões que tenham.

- *Achimpa*: O *Achimpa* é um programa de educação para a cidadania, destinado ao 3º ciclo de escolaridade, que procura promover conhecimentos sobre os direitos humanos e incentivar a participação juvenil em contexto escolar. As suas sessões abordam temas como as comunidades, sustentabilidade, desigualdade de oportunidades, empatia, igualdade de género, entre outros.
- *A Escolha*: O programa *A Escolha* foi desenvolvido para duas turmas do 8º ano que estão integradas no Plano de Inovação do Agrupamento de Escolas, tendo por base o trabalho já realizado com as turmas no ano letivo anterior. As sessões têm como objetivo incentivar a participação, trabalhando as relações em turma e abordando temas que potenciem o debate, o questionamento e a desconstrução de ideias pré-concebidas. De forma a incentivar os/as jovens, as atividades foram estruturadas em formato de desafios e foi criado um sistema de pontos, em que por cada desafio cumprido em turma, ganham 5 pontos. Ao alcançarem 200 pontos “desbloqueiam” uma mega atividade a ser escolhida pelas turmas. Numa primeira fase, em cada sessão os elementos da turma escolhem entre dois envelopes e realizam o desafio que escolheram. Já numa segunda fase, será realizado em cada turma um Projeto de Intervenção no Contexto, a partir de problemas que identifiquem na escola, tendo cada turma um orçamento que deverão gerir.

Contexto comunitário

No contexto comunitário são diversas as ações que o projeto desenvolve, englobando principalmente o grupo de participantes diretos, mas também as famílias e outros membros e espaços da comunidade. Segundo os dados submetidos no relatório intercalar em abril de 2025, o projeto conta com um grupo de 53 participantes diretos, dos quais 29 são do sexo feminino e 24 são do sexo masculino. A maioria dos/as participantes são de nacionalidade portuguesa (49), estando também presentes pessoas de nacionalidade brasileira (2), cabo-verdiana (1) e angolana (1). O grupo é frequentemente dividido em 3 subgrupos de acordo com as idades, ainda que esta divisão não seja estanque e possa se alterar de acordo com o desenvolvimento e as relações que os/as participantes estabelecem entre si. O projeto tem 16 participantes com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos, que é denominado no projeto como o grupo dos

“pequenos”, 8 participantes com 10 ou 11 anos, que constituem o grupo dos “intermédios” e, por fim, 29 participantes com idades entre os 12 e 20 anos, que pertencem ao grupo dos “grandes”. A nomenclatura atribuída aos grupos surgiu de forma espontânea no contexto, sendo uma forma simples e reconhecida pelas crianças e jovens de dividir o grupo pelas diferentes atividades, quando tal é necessário.

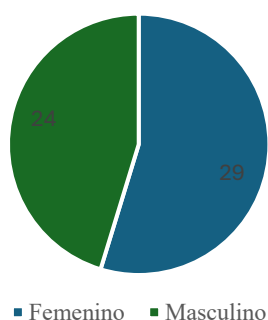


Gráfico 2: Sexo

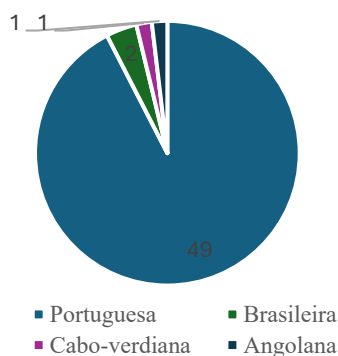


Gráfico 3: Nacionalidade

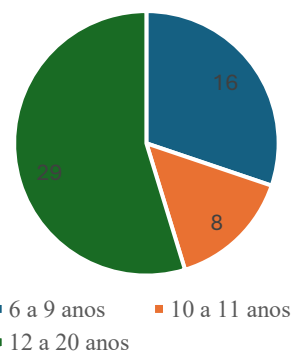


Gráfico 4: Idade

Ao nível do risco global em que se situam as crianças e jovens que participam no projeto, 31 apresentam risco baixo, 19 risco elevado e 3 risco intermédio. Estes dados são calculados a partir de um instrumento de avaliação desenvolvido para ser aplicado nos projetos integrantes do PE – o Inventário de Avaliação do Risco Psicossocial em Crianças e Jovens (IARPS-CJ). Este instrumento, referente aos 6 meses que antecedem o seu preenchimento, é preenchido pelos/as técnicos dos projetos, que devem ter um conhecimento amplos dos/as participantes, e é composto por 53 itens, que dizem respeito a fatores de risco individuais, escolares, familiares e comunitários. Após o preenchimento o IARPS-CJ fornece um resultado global ao nível do risco a que a criança ou jovem a ser avaliada está sujeita, numa escala de três níveis – risco baixo, risco intermédio e risco elevado (Moreira, Pereira, Goes, Marques & Monteiro, 2015).

Não obstante os dados indicados, importa mencionar que apesar de na maioria o grupo se encontrar bem consolidado, este também vai sofrendo alterações, à medida que alguns/algumas participantes deixam de frequentar o projeto, por diversos fatores, e que novos/as participantes integram o grupo. De forma que, para efeitos de amostra no presente relatório, serão considerados os dados mais recentes, submetidos no relatório intercalar.

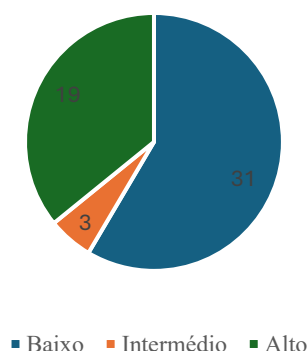


Gráfico 5: Nível de risco global participantes diretos

No âmbito comunitário, a principal ação realizada pela equipa técnica é o acompanhamento do percurso de vida dos/as participantes, ao nível escolar, social, pessoal e familiar, através do estabelecimento de relações de partilha com as crianças e jovens e da realização de diversas atividades, que pretendem o desenvolvimento de competências já identificadas anteriormente e potenciar oportunidades para as crianças e jovens explorarem os seus interesses pessoais e construir momentos significativos. Nas atividades realizadas são valorizadas metodologias artísticas e desportivas, que integram grande parte do plano de ação do projeto “favorecendo a inclusão dos[/as] participantes num espaço de expressão pessoal e coletiva, assente nos princípios democráticos e de cidadania” (Projeto Na Praça! – E9G, 2023). A equipa realiza um trabalho em articulação com os diversos contextos dos/as participantes, nomeadamente com a escola, as famílias e, nos casos em que se aplica, com a CPCJ e psicóloga/o. Ainda, no projeto é potenciado um espaço de respeito e inclusão, procurando que todas as crianças e jovens desenvolvam um sentimento de pertença ao grupo, implicando um trabalho constante ao nível da desconstrução de ideias pré-concebidas, fortalecimento das relações de grupo, estabelecimento de regras e na gestão de comportamentos e conflitos. Para além de todas as atividades realizadas, todos os dias a equipa apoia na realização dos trabalhos de casa e no estudo, recorrendo frequentemente à escola virtual, e existem períodos livres para que as crianças e jovens brinquem e convivam.

De forma a trabalhar com as crianças e jovens sobre as questões referidas, durante alguns meses, o projeto organizou as suas atividades atribuindo um tema diferente a cada semana, tendo decorrido, entre outras, a semana da saúde mental, família, empatia, sexualidade, união, privacidade, autoestima, pressão social e diversão. Os temas eram

decididos em conjunto com os/as participantes ou consoante alguma necessidade que surgisse no sentido do tema.

Com o surgimento de novas parcerias e interesses por parte dos/as participantes, deixaram de organizar as semanas por temas, sendo desenvolvidas algumas atividades semanalmente e outras ocasionais (Tabela 1). Semanalmente, os/as participantes no grupo dos “grandes” integram o projeto *Geração V*, que organiza todas as segundas sessões para falar sobre voluntariado e promove momentos para participarem em ações de voluntariado, como separação de roupa, entrega de comida a pessoas em situação de sem abrigo, plantação de plantas, entre outras. Este grupo também tem todas as semanas sessões promovidas pelo Movimento *Transformers*, onde trabalham diversas questões ao nível da participação cívica e social. O projeto abriu portas também para o programa (i)PSI *Intervenção para a Promoção da Saúde Infantil*, que dinamizou diversas sessões com o grupo dos “pequenos” e dos “intermédios” sobre hábitos e práticas de saúde. Estes elementos também participam no projeto *Galerias Comunitárias*, onde realizam projetos artísticos que pretendem promover a criatividade. A vertente desportiva está muito presente no projeto, sendo apontada pela equipa como um fator que promove a união entre participantes, disponibilizando momentos de dança, ioga, corrida e treinos de futsal, este último só para o grupo dos “grandes”, modalidades escolhidas pelos/as participantes. Ao nível do futsal, importa destacar que a equipa participa no *Clube Escolhas*, um torneio de futsal que junta equipas de diferentes projetos pertencentes ao PE com fases locais, regionais e nacionais. Neste clube os/as participantes são chamados a ocupar diferentes papéis na organização, nomeadamente gestor, dirigente, técnico, jogador ou adepto, englobando todo o projeto e não apenas os/as jogadores. O projeto também realiza o *Podcast Voz da Praça!* sobre diversos temas como emoções, equipa, família, entre outros. Por fim, nos sábados de manhã os/as participantes prepararam e tomam o pequeno-almoço em conjunto e realizam atividades normalmente lúdicas, que variam todas as semanas, como ver filmes, jogos, disfarces, dança, etc.

Enquanto espaço de reflexão, avaliação e planeamento de atividades, seguindo uma lógica participativa e de co-construção, todas as sextas-feiras são realizadas as *Rodas de Conversa*. Nestes momentos, os/as participantes são auscultados sobre as atividades em que querem participar, refletem sobre as atividades que estão a decorrer ou que já terminaram, falam sobre atitudes ou comportamentos no decorrer da semana, definem regras de funcionamento no projeto e são lembrados de informações como horários de

atividades. Para tal, vão sendo adotadas diferentes estratégias para incentivar a participação e cativar as crianças e jovens.

Procurando interagir com a comunidade e as famílias, o projeto dinamiza o *Família vem à Praça!*, para o qual convida familiares a realizarem atividades com os/as participantes ou a integrarem atividades que já estão a decorrer. Também são organizados eventos que juntam familiares, amigos e participantes, como o *Jantar de Natal*, a *Gala da Casa dos Sonhos* e o *Arraial*. Na ótica de contactar com a comunidade, participa no *Camp Market*, um evento que junta várias bancas para a venda de produtos locais, no qual são vendidos artigos feitos pelas crianças e jovens do projeto, aproveitando para dar a conhecer o mesmo. Também neste âmbito, todas as semanas realiza sessões sobre a autonomia com um grupo composto por jovens do Centro Juvenil de Campanhã.

H	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
11h00 13h00	/	/	/	/	/	Atividades variadas
15h30 17h00	Apoio ao estudo; Tempo livre para outras atividades	Apoio ao estudo; Tempo livre para outras atividades	Apoio ao estudo; Tempo livre para outras atividades	Apoio ao estudo; Tempo livre para outras atividades	Apoio ao estudo; Tempo livre para outras atividades	/
17h00 19h00	Tempo livre para outras atividades	Dança	Movimento <i>Transformers</i>	Podcast Na Praça e atividades TIC	Roda de conversa	/
	Atividades TIC	Ioga	Programa (i)PSI Saúde Infantil	EDP Runners		
	Projeto Geração V	Futsal	Galerias Comunitárias	Tempo livre para outras atividades		

Tabela 1: Exemplo de programa semanal de atividades realizadas no projeto *Na Praça!* – E9G

PARTE III: PROCESSO METODOLÓGICO E CUIDADOS ÉTICOS

3.1. Posicionamento metodológico da intervenção: Metodologias qualitativas com uma abordagem participativa

A realização do estágio curricular constituiu-se como um momento essencial de articulação entre teoria e prática, permitindo aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação em Ciências da Educação, ao mesmo tempo que possibilitou a construção de novos saberes a partir da vivência concreta em contexto comunitário. Assumindo que a prática deverá inevitavelmente conduzir à construção de conhecimentos, Freitas (2015) defende que é necessário, na relação entre prática e investigação, considerar tanto as exigências metodológicas e a produção de conhecimentos vinculados ao contexto de atuação, como a sensibilidade cotidiana e histórica inerente à intervenção.

Durante a intervenção em comunidade, emergiram naturalmente diversos dilemas éticos e metodológicos, tais como: “como fazer o primeiro contacto com os/as participantes? Como explicar a minha ação?” (NT³2, 8 de outubro de 2024), “De que forma posso colocar este momento mais atrativo e participativo?” (NT15, 12 de novembro de 2024), “Que impacto está a ter no projeto esta atividade?” (NT 55, 10 de fevereiro de 2025). O reconhecimento e reflexão sobre esses dilemas revelaram-se fundamentais para o fortalecimento de uma ação crítica e situada, já que, conforme reforça Freitas (2015, p. 246), “os aspectos ou condições relativas às exigências metodológicas e epistemológicas têm importância e produzem influências que podem ser facilitadoras ou dificultadoras do desenvolvimento das práticas psicossociais em comunidade”.

A formação em Ciências da Educação, ao valorizar uma abordagem contextualizada e crítica, promove o desenvolvimento de um olhar atento às dinâmicas históricas, sociais e culturais que enquadram as realidades comunitárias. A ausência desse enquadramento global pode comprometer a intervenção, reduzindo a análise dos problemas a explicações individualistas, conforme alerta Freitas (2015, p. 247), ao afirmar que ignorar os fatores estruturais “que mantêm as condições de precarização da vida e das relações humanas, contribui para o aparecimento de explicações baseadas na (in)capacidade do indivíduo (...) [e outras categorias estigmatizantes] consideradas como elementos responsáveis para o sucesso ou para o fracasso”. Esta abordagem limitada pode levar, ainda, a aspetos epistemológicos que resultam na imposição de categorias fechadas

³ Nota de Terreno (NT)

sobre os sujeitos investigados, não serem consideradas nas investigações pessoas que se diferenciam das categorias definidas, à negação das mudanças históricas e à tentativa de encaixar experiências vividas em moldes teóricos preexistentes, desconsiderando a complexidade e fluidez da realidade (Freitas, 2015).

Com o intuito de orientar a minha prática e responder às necessidades emergentes no campo, recorri a uma constante reflexão sobre as ações desenvolvidas, aliada ao uso de metodologias qualitativas de investigação, colocadas ao serviço da intervenção. A escolha por uma abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que a realidade social é dinâmica e profundamente marcada pelas histórias de vida e pelos contextos dos indivíduos. Como afirmam Brandão, Taquette e Ribeiro (2017), os estudos qualitativos reconhecem a importância da subjetividade, das crenças, dos valores, das relações e dos significados das intenções e ações humanas que constituem o mundo social e cultural, integrando a complexidade deste.

A metodologia adotada foi também orientada por uma abordagem participativa, visando potenciar o envolvimento ativo das crianças e jovens e demais participantes. Hall (1992) caracteriza a investigação participativa como um processo de ação social que privilegia os grupos historicamente dominados, explorados ou ignorados, destacando que os fatores mais relevantes são “a origem dos problemas, o papel que os envolvidos no problema ocupam no processo, a imersão do processo no contexto, o potencial de mobilização e aprendizagem coletiva, os vínculos com a ação, a compreensão de como funcionam as relações de poder e o potencial da comunicação com outros que experienciam discriminações, opressões e violências semelhantes”⁴ (Hall, 1992, p. 20).

Neste sentido, Streck (2016), aponta que os aspetos que definem a qualidade académica numa investigação qualitativa, de âmbito participativo, passam por: (1) o conhecimento produzido ser relevante socialmente, implicando refletir sobre o objetivo da investigação e as potencialidades do conhecimento produzido, enquadrando possíveis interesses e relações/conflitos de poder; (2) “densidade” na descrição e interpretação, destacando a importância da correção e adequação linguística; (3) a investigação ter como base processos reflexivos, que partam das pessoas cuja investigação se debruça, ou do/a

⁴ Tradução livre de: “are the origins of the issues, the roles that those concerned with the issue play in the process, the emersion of the process in the context of the moment, the potential for mobilizing and collective learning, the links to action, the understanding of how power relationships work and the potential for communications with other experiencing similar discrimination, oppression or violence.”

investigador/a tanto para monitorização da sua ação, como para promoção de autoconhecimento; (4) desenvolver uma relação de qualidade entre os sujeitos, para a qual o/a investigador/a deve transmitir confiança, aproximando-se da vida do grupo e estabelecendo empatia na forma como está com o outro; por fim, (5) praticabilidade na produção de conhecimento, ou seja, produzir conhecimento junto com a prática, de forma que ele ajude a transformar a realidade enquanto é construído. Assim, o papel da investigação participante passa por contribuir com a prática social e comunitária, gerar conhecimento relevante para a ciência e promover crescimento pessoal e profissional do/a investigador/a.

Deste modo, a metodologia desenvolvida durante o estágio assentou numa lógica dialógica, participativa e crítica, assumindo a prática como fonte legítima de produção de conhecimento e a investigação como instrumento de ação transformadora, destacando que o “processo de investigação promove mudança nos diferentes actores envolvidos, desde o investigador ao participante, que co-constrói a investigação e dá a conhecer o seu mundo subjectivo” (Brandão, Taquette & Ribeiro, 2017, p. 3). Este posicionamento epistemológico permitiu não apenas uma leitura mais aprofundada dos contextos e sujeitos envolvidos, mas também uma atuação mais consciente, ética e comprometida com a promoção da justiça social e do desenvolvimento comunitário.

Em adição a estas reflexões metodológicas, e atendendo particularmente ao facto de integrar um Projeto de Intervenção Comunitária, no decorrer da minha intervenção estiveram presentes os princípios e reflexões sobre intervenção comunitária, apresentados no enquadramento teórico. A importância de potenciar a participação, de compreender a endogeneidade das comunidades, da criação de relações de proximidade e dialógicas, da valorização dos valores, ideologias e posições políticas, do reconhecimento da individualidade dentro do coletivo e de partir das necessidades da comunidade (Canário, 1999; Menezes, 2007; Cortesão & Trevisan, 2006), são aspetos que acompanharam as reflexões e ações que realizei.

Neste sentido, de forma a melhor orientar a minha ação, procurei ter em conta as etapas de implementação de um PIC apresentadas pela Isabel Menezes (2007): (1) identificação de uma base generativa; (2) análise do contexto de intervenção e avaliação de “necessidades”; (3) definição de objetivos de intervenção, com base na etapa anterior; (4) seleccionar estratégias de intervenção, conjuntamente com a comunidade; (5) preparação da implementação do projeto; e, por fim, (6) implementação e avaliação do

processo e dos resultados. Importa destacar que estas etapas foram adaptadas a uma intervenção inserida num projeto que já está em andamento, com uma candidatura aprovada e objetivos próprios, de forma que consigo identificar cada uma etapas, mas estas estão integradas num processo contínuo e não necessariamente encadeadas na ordem em que as apresento ou circunscritas a um momento único deste processo.

3.2. Percurso de intervenção

3.2.1. Identificação de uma base generativa

Com o início do estágio e subsequente entrada no contexto, entendi que o primeiro passo necessário seria procurar uma melhor compreensão do contexto em que estaria inserida e refletir sobre a minha ação nele. Assim, nesta fase inicial procurei recolher informação pertinente para o meu estágio, realizada através da revisão da literatura e da análise de documentos institucionais.

Considerando a teoria enquanto “um poderoso guião da intervenção que permite fazer opções intencionalmente orientadas no terreno” (Menezes, 2007, p. 66), a procura inicial de literatura em torno da intervenção comunitária e da mediação, potenciou não só linhas orientadoras para a minha ação, mas também uma grelha para compreender melhor o próprio contexto, reconhecendo na atuação e metodologias utilizadas pela equipa técnica muitos dos conceitos com que me deparei nas leituras.

Para além da procura por referenciais teóricos, foi essencial aceder a documentos que permitissem compreender a estrutura por de trás das ações desenvolvidas no projeto. Assim, recorri primeiramente ao regulamento do Programa Escolhas, de forma a compreender o plano global em que o projeto estava inserido, recolhendo posteriormente informações sobre o projeto, através principalmente da análise da Candidatura, e sobre o espaço geográfico em que decorre a ação e a entidade gestora.

Ao instalar-me no espaço, sugerem que comece pela revisão de alguns documentos, nomeadamente da candidatura, de forma a perceber melhor o que abrange o projeto. (...) Através da análise da candidatura, relacionando com alguns aspetos que estão no regulamento do programa escolhas, consigo perceber de que forma funciona a gestão do projeto e as principais atividades que desenvolvem. (NT 2, 8 de outubro de 2024)

Numa fase posterior, de forma a realizar uma pesquisa mais aprofundada, analisei também alguns relatórios de avaliação de gerações passadas do PE e alguns instrumentos

desenvolvidos pelo PE, como o Inventário de Avaliação do Risco Psicossocial em Crianças e Jovens.

3.2.2. Análise do contexto de intervenção e avaliação de “necessidades”

Na entrada no contexto de estágio, foi fundamental equacionar uma fase inicial para o conhecer. Já não se tratava de recolher informações através dos mais variados documentos orientadores e estruturantes, mas sim de uma aproximação ao projeto em curso, com o objetivo de compreender na prática os seus princípios orientadores, objetivos, metodologias de atuação, as dinâmicas institucionais e, talvez o mais fulcral, conhecer e dar-me a conhecer aos/às participantes do projeto. Desta forma, constituíram esta fase dois polos essenciais: o acompanhamento e integração no trabalho desenvolvido pela equipa técnica e a procura por começar a estabelecer uma relação com as crianças e jovens.

Abordando o primeiro polo, conhecer o projeto significou integrar-me nas atividades que estavam a ser desenvolvidas, observando e participando ativamente na preparação e concretização destas, de forma a construir um entendimento situado sobre o seu funcionamento e impacto junto dos públicos-alvo. Dado que o projeto atua tanto na vertente escolar, como na vertente comunitária, implicou perceber estas duas realidades, que se diferenciam significativamente. No contexto escolar, foi importante compreender o lugar e papel que o projeto ocupa no agrupamento, de que forma são vistas as ações desenvolvidas lá pela comunidade escolar, e conhecer os planos de sessões que são implementados, tendo me sido dado acesso a estes. Ao nível do contexto comunitário, envolveu integrar-me na dinâmica geral do grupo. Não se trata apenas de perceber e integrar as atividades preparadas pela equipa, mas sim todos os momentos, desde que as crianças e jovens chegam, partilham novidades sobre os seus dias, lancham, brincam, discutem uns com os outros, fazem os trabalhos para casa e outras situações imprevisíveis que surgem.

Estavam sempre muitas coisas a acontecer ao mesmo tempo. Estava a preparar e distribuir o lanche, enquanto outras crianças queriam ajuda no TPC e outras brincavam. Os participantes chegam todos em horas diferentes, o que leva a campainha a tocar várias vezes e, como a porta está sempre fechada, a equipa tem de estar sempre atenta para ir abrir a porta. A sala ficava muito barulhenta. (NT2, 8 de outubro de 2024)

Ainda este âmbito, foi fundamental a receptividade da equipa técnica na minha entrada no projeto, sentido abertura para responder às questões que colocava e atenção para com a minha entrada.

Compreendendo a importância do estabelecimento de uma relação significativa com os/as participantes, enquanto condição essencial para a construção da minha intervenção, este foi um dos cuidados que procurei ter logo de início, sendo o segundo polo desta fase que apresento. Uma preocupação inicial foi esclarecer o meu propósito no projeto, apresentando-me como estagiária e explicando o meu objetivo no projeto, bem como a duração do meu estágio. Após este contacto inicial, procurei potenciar uma aproximação. A relação surgiu de forma natural com as crianças, que rapidamente começaram a procurar-me para as ajudar ou simplesmente brincar com elas. Com os/as jovens foi um processo mais gradual, percebendo logo no início que a iniciativa teria de partir de mim, tal como me foi partilhado pela técnica no projeto: “No caminho do bairro Monte da Bela para a Praça, (...) partilha comigo que com os/as jovens é necessário sermos nós a procurar a aproximação” (NT5, 15 de outubro de 2024).

O estabelecimento destas relações foi essencial para que possa realizar melhor o levantamento das “necessidades” dos/as participantes. Budd Hall, em uma conversa transcrita com Rajest Tandon, partilha que o primeiro aspeto que refletiu sobre metodologias participativas, através de uma investigação que realizou na Tanzânia, foi que “a maneira como adquirimos conhecimento, a maneira como aprendemos sobre as necessidades das pessoas, a maneira como construímos nossas ideias de comunidade, pessoas e identidade em relação umas às outras, depende realmente de nossa capacidade de estabelecer um relacionamento onde você pode ouvir e aprender” (Hall & Tandon, 2017, p. 367)⁵.

Freitas (2015), reflete que na prática de trabalhos comunitários, uma das prioridades deve ser compreender os sentidos que são atribuídos à vida na comunidade, pela própria comunidade. Partindo daqui, importa perceber qual vai ser a nossa ação no contexto, o que procuramos construir, que visão temos do contexto, sendo estes pontos que nos vão acompanhar “no desenvolvimento das práticas comunitárias, em especial,

⁵ Tradução livre de: “the way we acquire knowledge, the way we learn about people’s needs, the way we construct our ideas of community, people and identity in relation to each other, is really dependent on our ability to establish a relationship where you can listen and learn”.

quando assumimos um compromisso com os setores desprivilegiados e intentamos fazer um trabalho voltado para transformações sociais” (Freitas, 2015, p. 246).

Neste sentido, este processo de integração foi simultaneamente um momento de adaptação, de escuta ativa e de reconhecimento do lugar que poderia ocupar no contexto, compreendendo as expectativas existentes, os limites institucionais e as possibilidades de atuação, essencial para estruturar a minha prática no estágio. Não obstante, assumindo que os contextos não são estanques e, por isso, estão constantemente a evoluir e mudar, percebi que, ainda que esta fase tenha sido mais intensa no início, por ser tudo novo, na verdade nunca se concluí. Continuei todos os dias a conhecer o contexto, fosse porque o grupo mudava, os/as participantes tinham novos interesses, recebíamos novos parceiros ou surgiam situações novas, completamente imprevisíveis.

3.2.3. Definição de objetivos de intervenção

Partindo do ponto anterior, em que assumi que o contexto está em constante evolução, ao longo do meu estágio foram identificadas diversas necessidades emergentes no projeto, tendo tido a oportunidade de contribuir em diferentes âmbitos. A minha intervenção foi, assim, sendo construída de forma dinâmica e responsiva, procurando responder às questões que surgiam no terreno, sempre orientada pelos referenciais teóricos e metodológicos da minha formação em Ciências da Educação.

Neste sentido, tornou-se fundamental estabelecer objetivos que orientassem a minha ação, assegurando coerência entre a intervenção realizada, as necessidades identificadas no terreno e os princípios orientadores do projeto. Canário (2003), realça enquanto uma das especificidades da área, que as Ciências da Educação questionam a realidade do campo e práticas em estudo construindo a partir daí os seus objetos de investigação. Estes objetivos foram pensados à luz de uma abordagem reflexiva e participativa, procurando integrar a complexidade das dinâmicas comunitárias e os objetivos do projeto, que enquadra a mediação enquanto potenciadora de transformação social.

Assim, defini como objetivo geral: Compreender e promover práticas de mediação, em contexto de Intervenção Comunitária, de modo a potenciar o desenvolvimento de competências sociais, cívicas e participativas, contribuindo para as relações de convivência entre os/as participantes do projeto.

A partir deste objetivo geral, defini igualmente os seguintes objetivos específicos (OE):

OE1: Identificar práticas de mediação no projeto;

OE2: Potenciar a participação das crianças e jovens nas atividades de mediação formal, potenciando o envolvimento em tomadas de decisão;

OE3: Estimular a autonomia na transformação de conflitos;

OE4: Estimular o fortalecimento das relações entre participantes;

3.2.4. Selecionar estratégias de intervenção

Perante a definição dos objetivos apresentados, de a forma potenciar a minha intervenção em prol deles, bem como contribuir para as necessidades que surgiam no contexto, foi necessário o trabalho constante na procura de estratégias de intervenção, estruturando assim a minha ação. Ou seja, “trata-se de colocar o saber profissional ao serviço da comunidade” (Menezes, 2007, p. 71).

Neste sentido, consegui perceber que qualquer intervenção implica um trabalho anterior, que envolve pesquisa, tanto em torno do tema da atividade como de programas de intervenção ou formas de abordar o tema já existentes, reflexão, um processo criativo e articulação com atividades já desenvolvidas e com a linha de intervenção. Envolve também, considerando que este projeto é constituído por uma equipa com várias pessoas, a partilha e reflexão conjunta. Considero que dos aspetos mais importantes para pensar as minhas estratégias, foram os momentos de cruzamento entre as minhas propostas com a experiência profissional dos elementos da equipa técnica.

Adicionalmente, cada experiência de intervenção constituía um ponto de reflexão para pensar as estratégias da seguinte. Por exemplo, se numa atividade havia pouca adesão por parte dos/as participantes, tornava-se necessário refletir sobre o que pode ter levado a isso, procurando sempre que possível envolver os próprios participantes nessa reflexão. Foi o que me levou a perceber que atividades mais práticas resultam melhor com o grupo.

3.2.5. Preparação da implementação

Preparar a implementação das atividades, demonstrou ser também um momento fundamental para a ação a desenvolver. Esta fase abrangia a definição das atividades a implementar, identificando os recursos materiais e humanos necessários, bem como a clarificação de responsabilidades e tarefas a assumir por cada elemento envolvido.

Antecipar as condições logísticas de cada atividade, os materiais a utilizar e os tempos de duração, contribuiu para uma maior clareza na condução das ações e para uma gestão mais eficiente dos imprevistos, tendo assim uma influência na qualidade da intervenção e no envolvimento dos participantes. Neste sentido, a preparação cuidada revelou-se não apenas como uma exigência metodológica, mas como uma condição essencial para a eficácia e fluidez da intervenção.

Esta preparação prévia, no entanto, não se traduz numa rigidez de execução. Pelo contrário, é necessário reconhecer que todo o plano deve ser orientador, mas não absoluto, devendo existir abertura para adaptações em função das dinâmicas reais do grupo, dos contextos específicos e das situações inesperadas que surgem no decorrer das atividades. Neste sentido, torna-se pertinente recuperar a reflexão de Amado (2014, p. 157), ao sublinhar que “embora o/[a] pesquisador/[a] deva traçar previamente as linhas gerais da investigação, elas devem, a cada passo, ser reajustadas em função de ‘realidades’ imprevisíveis e nem sempre controláveis”. Esta perspetiva reforça a necessidade de articular o rigor do planeamento com a sensibilidade para a complexidade e imprevisibilidade dos contextos de intervenção, assumindo a flexibilidade como parte integrante de uma prática ética e situada.

3.2.6. Implementação e avaliação do processo e os resultados

Após as etapas apresentadas resta a implementação das atividades, que serão explicitadas no próximo capítulo. Aqui importa compreender que surgiram sempre desafios, como afirma Freitas (2015, p. 246), “independentemente de quais sejam os objetivos e propostas específicas de cada trabalho comunitário, os profissionais envolvidos enfrentam desafios em função das características dos programas/projetos comunitários que eles desenvolvem, relacionadas às complexas problemáticas com as quais trabalham e ao grau de envolvimento que lhes é exigido”.

Paralelamente à implementação, a monitorização e avaliação do processo foram dimensões assumidas desde o início como fundamentais para garantir a relevância e a qualidade da intervenção. A monitorização foi concebida como um processo contínuo de reflexão crítica e sistemática sobre o percurso desenvolvido, que procurava recolher a perspetiva sobre as atividades realizadas junto dos/as participantes, permitindo ajustar práticas e estratégias de forma informada e situada.

Para facilitar este processo, recorri algumas opções técnicas na recolha de dados, que vou passar a apresentar de seguida.

3.3. Opções metodológicas na recolha de dados

Na escolha das opções técnicas na recolha de dados, optei pela observação participante, com recurso a notas de terreno. Durante o meu estágio, também considerei a realização de entrevistas com os técnicos e os participantes, tendo sido-me dada abertura para tal pela instituição, no entanto tal não se revelou necessário, considerando que tinha todas as informações que necessitava no contacto direto com o contexto.

3.3.1. Observação participante

Durante o percurso desenvolvido neste contexto de estágio, recorri principalmente à observação participante, um método etnográfico (não sendo, contudo, um estudo etnográfico). Este método caracteriza-se fundamentalmente pela proximidade entre o/a investigador/a e o objeto de estudo, o que implica, muitas vezes, a “necessidade de ‘tomar o papel do outro’, ou da necessidade de participar da vida do observado” (Amado & Silva, 2014, p. 150). A relevância desta técnica reside não apenas na captação do que é visível ou explicitamente dito, mas também na capacidade interpretativa de quem observa, ao procurar compreender os sentidos atribuídos às ações e interações no contexto observado.

Este método baseia-se, assim, numa aproximação gradual ao terreno, onde o/a investigador/a estabelece relações, comunica, e participa de forma situada nas atividades dos/as observados/as, procurando, contudo, minimizar a interferência nas dinâmicas naturais do grupo ou contexto em estudo. Como referem Quivy e Campenhoudt (1998, p. 197), “é a partir de procedimentos deste tipo que as lógicas sociais e culturais dos grupos

estudados poderão ser reveladas o mais claramente possível e que as hipóteses poderão ser testadas e afinadas”.

A prática da observação participante, tal como defendem Rocha e Eckert (2008), transcende a simples observação empírica, ao permitir que o/a investigador/a aceda a dimensões mais profundas da vida social, incluindo os valores éticos e morais, os códigos emocionais, as intenções e motivações que orientam os comportamentos individuais e coletivos. Neste sentido, “a prática da etnografia se torna mais profunda e se constitui como uma forma do(a) antropólogo(a) pesquisar, na vida social, os valores éticos e morais, os códigos de emoções, as intenções e as motivações que orientam a conformação de uma determinada sociedade” (Rocha & Eckert, 2008, p. 3).

Um dos princípios centrais da observação participante reside no reconhecimento de que o/a investigador/a não é uma presença neutra no campo: “a observação participante tem como princípio a necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (Amado & Silva, 2014, p. 153). Esta característica revela-se particularmente relevante em contextos educativos, formais e informais, nos quais as interações sociais se organizam a partir de padrões culturais específicos. Como referem Amado e Silva (2014, p. 147), “o que acontece nos espaços de educação informal e formal pode ser objeto de pesquisas desse caráter, na medida em que as relações sociais que aí se geram estão reguladas pelos costumes ou padrões culturais”. A observação participante permite, assim, “engajar em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais e históricos” (Rocha & Eckert, 2008, p. 2), tornando visíveis os elementos que estruturam simbolicamente o espaço educativo.

Entre as principais vantagens deste método, destaca-se a possibilidade de captar os comportamentos e acontecimentos no exato momento em que ocorrem, bem como a recolha de materiais que não são diretamente solicitados pelo/a investigador/a, surgindo de forma espontânea. Além disso, este tipo de observação permite uma certa autenticidade dos dados recolhidos, ao contrário do que acontece, por vezes, com os relatos verbais ou escritos (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 199).

No contexto específico desta intervenção, a observação participante revelou-se particularmente útil por permitir uma leitura sensível e contextualizada das práticas observadas e dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Neste

sentido, a observação direta afirma-se como “a técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana” (Rocha & Eckert, 2008, p. 2).

3.3.2. Notas de terreno

Como forma de registrar de forma sistemática as observações realizadas ao longo do estágio, elaborei notas de terreno ao longo de todo o semestre. Estas constituíram um instrumento fundamental para a organização e análise do material empírico, permitindo um registo contínuo das dinâmicas observadas, das interações, bem como das minhas próprias impressões e reflexões enquanto estagiária.

As notas de terreno devem possuir um carácter descritivo e detalhado, incidindo não apenas sobre os comportamentos observados, mas também sobre aspetos mais subtis e subjetivos do processo de observação, como as primeiras interpretações e hipóteses, expressões e palavras recorrentes, impressões e sentimentos do/a investigador/a (Amado & Silva, 2014). Neste sentido, importa considerar que o que se regista não é apenas o que se vê, mas também o modo como se compreende e interpreta o que está a acontecer. Tal como referem Amado e Silva (2014, p. 147), “importa tanto o registo dos comportamentos como o registo do que eles significam para as pessoas que os praticam, e no contexto em que eles se verificam”, destacando a importância de uma perspetiva contextualizada e interpretativa no processo de registo.

Contudo, a elaboração de notas de terreno não está isenta de desafios. Um dos principais problemas apontados na literatura diz respeito ao momento do registo (Quivy & Campenhoudt, 1998). Durante a observação, não é, muitas vezes, possível registar apontamentos no momento, sob risco de comprometer a imersão no campo e alterar a naturalidade das interações. Este adiamento do registo, por sua vez, pode implicar a perda de detalhes relevantes, uma vez que a memória pode não reter integralmente tudo o que foi observado. Trata-se, portanto, de um processo que exige equilíbrio entre a fidelidade ao momento vivido e a necessidade de manter uma postura reflexiva e crítica, essencial à investigação.

A elaboração das notas de terreno revelou-se uma prática fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre as ações observadas e nas quais participei, possibilitando reflexões mais fundamentadas e integradas acerca de todo o processo de

intervenção. Considerando que este estágio constituiu uma das minhas primeiras experiências de atuação em contexto real, o registo sistemático das observações mostrou-se igualmente importante para monitorizar e analisar a minha própria ação, permitindo, através da revisão das notas, identificar aprendizagens, desafios e aspetos a melhorar. Atendendo à complexidade do contexto e às exigências inerentes à prática, este exercício de escrita assumiu também uma dimensão pessoal e emocional, funcionando como um espaço de expressão e de autorreflexão, onde pude traduzir perceções, sentimentos e inquietações emergentes do quotidiano do estágio.

3.4. Cuidados éticos

Apresentadas as metodologias que guiaram a minha intervenção, importa agora mencionar os cuidados éticos que procurei ter ao longo do estágio. Na intervenção em contextos humanos e sociais complexos, tal como o projeto *Na Praça! – E9G*, é importante cumprir com alguns princípios éticos. A atenção dada aos cuidados éticos que nos guiam é refletida diretamente na intervenção, sendo que a “qualidade [na investigação] refere-se ao valor ou aos valores atribuídos não apenas ao produto, mas, acima de tudo, ao processo de pesquisa, sendo, por isso, o tema da qualidade necessariamente perpassado pela ética” (Streck, 2016, p. 539).

Particularmente num contexto de intervenção comunitária, cujos participantes são menores de idade, estas questões assumem uma relevância acrescida. Freitas (2015), ao apresentar uma reflexão sobre os desafios éticos na prática em comunidade, menciona alguns aspetos que devem ser alvo de reflexão em qualquer contexto de intervenção, orientando as metodologias adotadas e contribuindo para a construção de programas e ações comprometidos com a emancipação e a superação de situações de exploração e opressão.

Esses aspectos referem-se a: a) tipo de relação estabelecida entre profissional (agente externo) e comunidade (agente interno); b) finalidades do trabalho proposto e repercussões na elaboração metodológica quanto ao quê fazer; c) foco das ações propostas (...); d) explicações dos fenômenos (...), permitindo conhecimento sobre os determinantes histórico-sociais; e) sentido atribuído à dimensão do comunitário, projeto político pretendido e dimensões práticas para a construção de tal projeto; f) construção de instrumentos e indicadores que tenham algumas características básicas (...); g) flexibilidade para captar as diversidades culturais e educacionais; h) sensibilidade para

detectar avanços e recuos do trabalho; avaliação sobre os impactos produzidos; i) tradução em materiais pedagógico-políticos para formar novos agentes comunitários (Freitas, 2015, p. 250).

A presença num contexto de intervenção comunitária, implica sempre o respeito por cada pessoa e as suas vontades, garantindo que a participação é voluntária e não ultrapassa os limites individuais de nenhuma das pessoas envolvidas nos processos de intervenção. Este fator vai ainda de encontro à necessidade destes processos reconhecerem os valores e ideologias locais e realizarem ações com base na realidade do contexto. Tal como é defendido na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Batista, Caetano, Amado, Azevedo & Castanheira, 2020, p. 11), cujos princípios procurei seguir, a “relação com os/as participantes da investigação (...), deverá ser pautada pelo princípio fundamental de respeito pela dignidade de cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência”.

Na entrada no contexto foi fundamental manter a transparência quanto à natureza da minha intervenção, pautando por uma relação de confiança, adotei como princípio que os/as “participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação na investigação, bem como a alterar os termos da sua autorização, podendo, inclusive, retirar o seu consentimento, em qualquer altura da investigação” (Batista et al, 2020, p. 11). Para estes efeitos, procurei nos momentos de contacto com os/as participantes esclarecer o âmbito da minha presença no projeto, bem como o tempo que permaneceria enquanto estagiária. Ainda neste sentido, uma preocupação inicial que tive foi em obter um consentimento livre e informado por parte dos/as participantes e respetivos encarregados de educação. No entanto, para os/as participantes integrarem o projeto, os representantes legais de todas as crianças e jovens assinam uma Declaração de Consentimento para Titulares de Dados. Este documento rege-se pelo Regulamento UE 2026/679 do Parlamento Europeu e do Conselho (RGPD). Desta forma, foi acordado com a entidade de acolhimento que não seria necessário elaborar um documento de consentimento informado adicional, considerando particularmente que já existe uma elevada carga de documentos que os representantes legais têm de assinar (principalmente para participação em projetos parceiros), seria redundante elaborar um documento com um propósito já enquadrado na RGPD.

Tendo como ponto de partida que qualquer indivíduo tem o direito de ter quaisquer dados de carácter pessoal que lhes digam respeito protegidos, todos os dados recolhidos no decorrer do estágio curricular serão devidamente anonimizados e confidenciais, sob a forma de letras.

Ainda, tendo em consideração a valorização do estabelecimento de relações como base da minha intervenção, considereei fundamental que os/as participantes tivessem presente a natureza temporária de um estágio, compreendendo a importância de um trabalho contínuo na preparação da minha saída do contexto, evitando uma quebra brusca na relação. No entanto, tendo integrado a equipa técnica do projeto após a conclusão do meu estágio, o processo de finalização do estágio passou por comunicar a mudança do meu papel no projeto.

Para terminar esta reflexão, importa pensar no papel que a construção de conhecimento deve ter para as comunidades e o mundo social. Fisher (2012, p. 13) num artigo que aborda a ética em estudos de pesquisa qualitativa, reflete que potenciar a promoção da voz, da agência e da cidadania ativa, através de metodologias participativas, deve ser considerado tão relevante como outros pressupostos éticos, principalmente no trabalho com aqueles rotulados como vulneráveis. Assim, afirma que “a participação em investigações qualitativas de pessoas rotuladas como vulneráveis pode contribuir para sua visibilidade na esfera pública, proporcionando assim um fórum para vozes que muitas vezes são silenciadas”⁶ (Fisher, 2012, p. 13). A ciência, neste contexto, deve assumir um compromisso social, promovendo a melhoria contínua das condições de vida, e assegurando que “o conhecimento produzido no âmbito da sua área de especialidade possa ser usado em prol do bem comum e do bem-estar das pessoas” (Batista et al, 2020, p. 15).

⁶ Tradução livre de: “participation in qualitative research of those labelled vulnerable may contribute to their visibility in the public sphere, thereby providing a forum for voices which are often silenced.”

**PARTE IV: INTERVENÇÃO NO ESTÁGIO CURRICULAR:
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO TRABALHO REALIZADO**

O estágio curricular realizado no projeto *Na Praça! – E9G* constituiu uma experiência essencial e enriquecedora para a minha formação em Ciências da Educação, sendo um primeiro passo no meu percurso profissional. O contacto com a instituição iniciou com a primeira reunião no dia 3 de outubro de 2024, estendendo-se até março de 2025. Ao longo destes seis meses, tive a oportunidade e abertura por parte do projeto para me envolver nas diversas atividades desenvolvidas e para propor novas iniciativas. Algo que logo na primeira reunião me foi transmitido:

Ao falar sobre o papel que esperam que eu tenha no estágio, explica-me que posso explorar o contexto à minha vontade e que tenho espaço para propor iniciativas. Alerta, contudo, que já há muita coisa a acontecer, dizendo que tanto posso partir de projetos que já estão em andamento lá e procurar potenciá-los, como pensar em algo novo, que vá ao encontro de algo que o projeto precise. (...) sinto que é algo positivo ter espaço e abertura para trazer as minhas ideias, mas também sinto o peso para corresponder ao desafio. (NT 1, 2 de outubro de 2024).

Desta forma, a minha experiência passou por momentos de acompanhamento, observação, questionamentos e reflexão das práticas da equipa técnica, fundamentais para me enquadrar no contexto e retirar aprendizagens de profissionais mais experientes, e por momentos em que contribuí na preparação e/ou dinamização das atividades desenvolvidas, algumas por minha iniciativa, assumindo algumas responsabilidades. Não obstante, importa referir que todas as atividades que fiquei responsável foram sempre partilhadas com a equipa técnica, que colaborou construtivamente com propostas e ideias, sendo a versão final das atividades um culminar deste processo.

Tal como espelhei na caracterização do projeto, no capítulo dois, são várias as respostas desenvolvidas no âmbito deste projeto, que se dividem principalmente pelo contexto escolar e o contexto comunitário, tendo estado envolvida em ambos. O meu horário no projeto engloba principalmente as terças, sextas e sábados, mas existiu uma grande flexibilidade nos horários, o que me permitiu também acompanhar atividades que eram dinamizadas noutros dias.

Assim, o presente capítulo está dividido entre os programas implementados no contexto escolar que acompanhei com frequência, destacando 2 programas em que contribuí de forma mais significativa, e as atividades que acompanhei e desenvolvi no âmbito comunitário.

Contexto	Atividade	Turma/ Participantes	OE
Contexto Escolar	Apoio na preparação e dinamização de sessões do programa <i>Dar o Salto</i>	4º ano	OE1, OE2
	Registo das sessões do programa <i>Dar o Salto</i>	4º ano	OE1
	Apoio na preparação e dinamização de sessões do programa <i>A Escolha</i>	8º ano	OE1, OE2
	Registo das sessões e reflexões do programa <i>A Escolha</i>	8º ano	OE1
	Apoio na preparação e dinamização de sessões em outras turmas	1º ano, 3º ano e 8º ano	OE1, OE2
	Elaboração de um formulário de avaliação da intervenção do projeto	Todas as turmas	OE1
Contexto Comunitário	Apoio e acompanhamento ao estudo e aos trabalhos de casa	Participantes diretos do projeto	OE1, OE3
	Apoio na preparação e dinamização de atividades promovidas pelo projeto		OE1, OE2, OE3, OE4
	Elaboração do Processo Individual do/a Participante		OE2, OE3
	Preparação e Dinamização da atividade <i>Casa dos Sonhos</i>		OE1, OE2, OE3, OE4
	Apoio logístico	---	OE1

Tabela 2: Relação entre atividades realizadas, participantes e objetivos específicos

4.1. Contexto escolar

No contexto escolar, tive a oportunidade de estar em sessões desenvolvidas pelo projeto nas três escolas que pertencem ao Agrupamento de Escolas do Cerco, em turmas do 1º e 3º ciclo. Neste âmbito, destacam-se duas turmas em que estive mais envolvida na preparação e dinamização das sessões, acompanhando o desenrolar do programa quase na íntegra. Nas restantes, assumi maioritariamente funções de apoio e preparação de materiais.

4.1.1. Apoio na preparação e dinamização de sessões do programa *Dar o Salto*

A primeira sessão que acompanhei numa turma foi integrada no programa *Dar o Salto*, dendo decorrido numa turma de quarto ano, durante o 1º semestre do ano letivo 2024/25, e marcado o início da implementação do programa. Este plano foi pensado e desenvolvido pela equipa técnica especificamente para esta turma, após uma reunião com a professora da turma. Assim, tive a oportunidade de acompanhar e participar no processo de idealização e concretização do programa, ficando também responsável por estruturar e preparar algumas das sessões.

Com o objetivo principal de potenciar o pensamento crítico e o envolvimento ativo das crianças, a equipa técnica delineou previamente a estrutura geral das sessões. Ao longo do semestre, fomos planeando e ajustando as atividades específicas de acordo com o decorrer das sessões e a resposta da turma.

Na primeira sessão, fiquei responsável por preparar um jogo de cartas com perguntas retiradas do jogo *Oceano de Papel*, organizadas em quatro categorias: “Os meus desejos”, “Sobre mim”, “A minha escola” e “A minha família”. Embora a atividade tenha sido inicialmente pensada pela equipa técnica, coube-me a sua operacionalização.

Na terceira sessão, foi-me solicitado que seleccionasse um conjunto de mitos e verdades relacionados com temas sociais da atualidade. Comecei por definir categorias baseadas em tópicos que já tinham surgido em sessões anteriores, nomeadamente: saúde mental, sustentabilidade ambiental, relações interpessoais, direitos humanos, igualdade de género, diferenciação funcional e multiculturalidade. Realizei uma pesquisa para recolher informações factuais, adaptando-as posteriormente à atividade. Para a sua apresentação à turma, criei um suporte visual no *Canva*, com o objetivo de captar e manter a atenção dos alunos (Figura 3).

Para a quarta e quinta sessão, foi-me pedido que estruturasse atividades centradas na prática de debates. Embora me tenham sido indicados alguns tópicos a abordar, tive bastante autonomia para pensar e construir a dinâmica das sessões. A preparação incluiu uma pesquisa prévia sobre a temática dos debates, de forma a compreender melhor os conceitos envolvidos e o funcionamento desta metodologia. Além disso, selecionei conteúdos adequados à faixa etária da turma, adaptei a linguagem utilizada e optei por uma abordagem mais prática. Tal como nas sessões anteriores, criei uma apresentação no *Canva* para apoiar a condução da atividade (Figura 3).

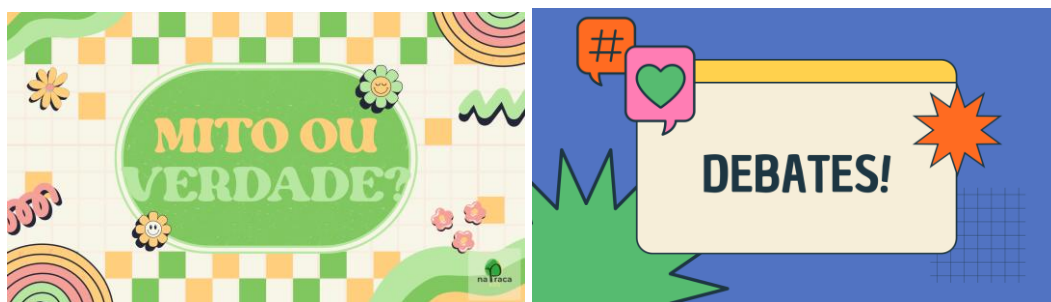


Figura 3: Exemplos de suportes visuais que realizei para o Programa *Dar o Salto*

Ainda, através do tempo passado no escritório, percebi que a equipa costuma manter o registo dos planos das sessões dos programas que implementa. Nesse sentido, propus-me a elaborar esse documento para este novo programa, tendo em consideração que acompanhei a maioria das sessões e dispunha de todos os materiais utilizados. Assim, organizei todas as sessões realizadas, incluindo as atividades descritas, duração estimada e os respetivos anexos (apresentações, jogos, folhas para impressão, entre outros). Adicionalmente, incluí observações pessoais sobre o decorrer das sessões, com o objetivo de servirem como referência futura para a equipa (Apêndice 1).

Considero fundamentais todas as tarefas em que estive envolvida no âmbito deste programa. No entanto, gostaria de ter tido um papel mais ativo na implementação das atividades em contexto de sala de aula desde o início, sendo que nas primeiras sessões, desempenhei mais uma função de apoio – ajudando na distribuição de materiais, esclarecimento de dúvidas, controlo da apresentação de slides, participação nas atividades com as crianças, etc. Embora estas funções sejam igualmente essenciais para o bom funcionamento das sessões, pelo envolvimento que tive na preparação destas teria sido pertinente ter o papel de as dinamizar na prática, algo que fui refletindo e trabalhando posteriormente, considerando que teve uma evolução positiva neste aspeto.

Ao longo das sessões, foi visível o envolvimento dos alunos, que participaram ativamente nas atividades propostas e demonstraram interesse pelos temas abordados. Em vários momentos, surgiram discussões enriquecedoras, com a partilha de diferentes perspetivas sobre os tópicos trabalhados, o que evidenciou o desenvolvimento do pensamento crítico e da escuta ativa.

Nesta atividade falamos de vários temas e os alunos procuraram desenvolver as opiniões deles para justificar as tomadas de posição. A questão que gerou mais discordância foi “É normal que estejam sempre a humilhar-me e a gozar comigo, toda a gente passa por isso”. Uma parte do grupo não concordou, dizendo que isso não deve ser feito, enquanto alguns alunos/as partilharam que consideravam que é algo normal, não porque deva ser feito,

mas porque há muitas experiências nesse sentido e, por isso, se alguém passar por uma situação dessas não deve se sentir mal ou envergonhado. (NT 10, 29 de outubro de 2024)

O programa evoluiu no sentido de levar a turma a refletir sobre o seu contexto escolar e identificar aspetos que gostariam de ver melhorados (Figura 4). Após um processo de votação, os alunos escolheram como problema prioritário a inexistência de um espaço adequado para a utilização dos computadores. A partir dessa escolha, foram dinamizadas sessões orientadas para a procura de soluções, culminando na criação de um vídeo que os próprios alunos construíram para ser enviado para o email da Direção do Agrupamento de Escolas do Cerco. No vídeo, destacam a importância das tecnologias na sociedade atual e reforçam a necessidade de acesso a uma sala equipada para esse fim.

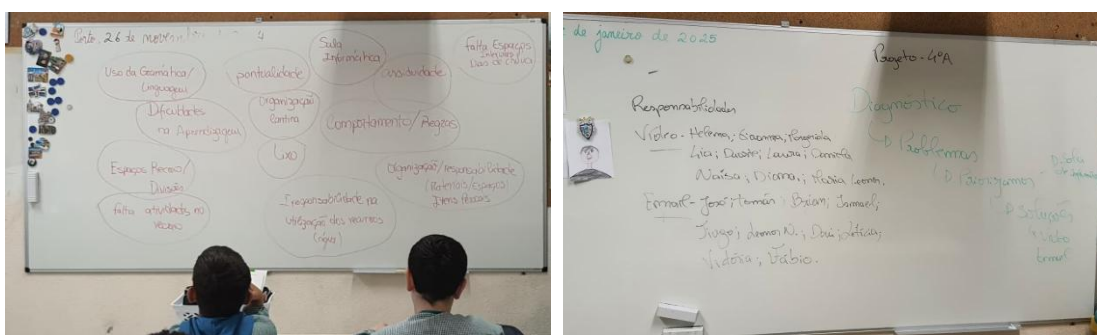


Figura 4: Registos das sessões do Programa Dar o Salto

4.1.2. Apoio na preparação e dinamização de sessões do programa “A Escolha”

O programa *A Escolha* foi igualmente desenvolvido propositadamente para duas turmas do oitavo ano, integradas no Plano de Inovação do Escola Básica e Secundária do Cerco, dando continuidade a um programa já implementado no ano anterior. Acompanhei as turmas desde o início, colaborando na preparação dos materiais utilizados nas sessões. Entre as minhas responsabilidades, destaco a elaboração dos papéis com os desafios propostos, a recolha de materiais artísticos sempre que necessário, a preparação de uma apresentação utilizando a aplicação *Mentimeter* e a criação de vários suportes digitais para as sessões.

Dado que o programa seguia uma lógica de jogo – em que o progresso nas sessões dependia diretamente do que tinha sido feito anteriormente –, foi-me solicitado que realizasse um registo semanal dos desafios realizados. Além de anotar os pontos conquistados pelas turmas, fiquei também responsável por acompanhar os progressos dos

Projetos de Intervenção no Contexto, quando estes foram introduzidos. Este acompanhamento visava facilitar a planificação das sessões seguintes pela equipa.

Durante uma reunião com o meu orientador de estágio, manifestei interesse em envolver-me mais diretamente no contexto escolar e propus dinamizar algumas das sessões. Fiquei assim encarregue de conduzir uma sessão sobre empatia e outra sobre género (Figura x), com base em sessões do *Programa Achimpa*. Para isso, tive de adaptar os conteúdos à realidade e necessidades da turma, garantindo uma abordagem acessível e relevante.



Figura 5: Atividade realizada sobre a temática Género

No que diz respeito ao decorrer do programa, considero que este se revelou particularmente desafiante. A irregularidade das sessões e a assiduidade inconsistente dos/as estudantes foram fatores que impactaram negativamente a continuidade do trabalho. Em ambas as turmas, registaram-se faltas frequentes e, numa delas, várias sessões chegaram a ser canceladas a pedido da Diretora de Turma, devido a imprevistos ocorridos durante o período da manhã. Além disso, algumas dinâmicas entre os/as estudantes dificultaram a execução das atividades, uma vez que certos elementos apresentavam maior isolamento social ou envolviam-se em trocas verbais insultuosas.

Outro desafio passou pela gestão da participação nas sessões. Foi necessário encontrar estratégias para estimular o envolvimento de alguns alunos/as menos ativos/as, ao mesmo tempo que se evitava que as sessões fossem monopolizadas pelos/as estudantes mais participativos.

Ao longo das reflexões desenvolvidas nas várias sessões, tornou-se perceptível que muitos alunos expressavam sentimentos de revolta em relação à estrutura institucional da

Estando claro que as diferenças são significativas, procuramos explorar com eles o porquê destas diferenças, e o que podem estar a fazer para as outras pessoas terem uma perceção diferente da deles e o que podem fazer para mudar isso. Neste momento, houve alguma resistência em fazerem uma autorreflexão e não conseguiram identificar ações/comportamentos pessoais que possam criar nas outras pessoas a descrição que realizaram no *mentimeter* (NT 24, 3 de dezembro de 2024).



Na hora de almoço, explicam-me que decidiram alterar a organização das sessões no Programa *A Escolha*. Como têm surgido algumas conversas nas sessões sobre temas relacionados com os Direitos Humanos, e consideram importante a turma ter um foco e uma linha condutora das sessões mais clara, vão passar a realizar sessões alternadas entre o trabalho de temas relacionados com os direitos e relações humanas, inspirados no Programa *Achimpa*, e a construção de um PIC. Vai de encontro ao que eu também já tinha refletido e partilhado, sobre os desafios parecerem soltos e o propósito do jogo não estar evidente. (NT48, 30 de janeiro de 2025)

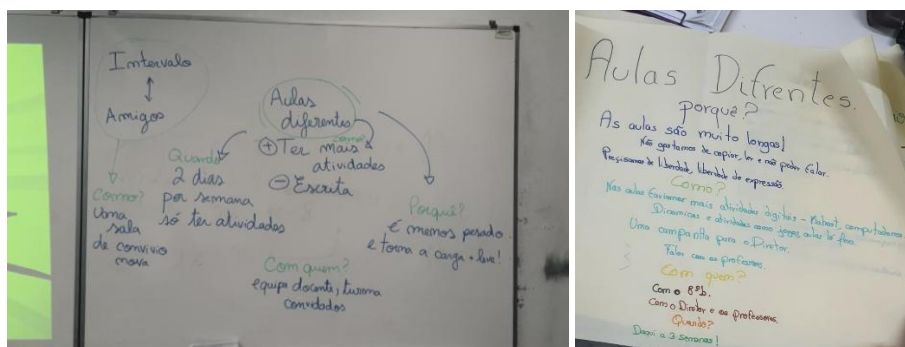


Figura 7: Preparação do Projeto de Intervenção no Contexto

4.1.3. Apoio em outros programas e sessões

Para além dos programas apresentados, acompanhei também, ainda que com menor frequência e envolvimento, outros três programas – *Dropi*, *Félix* e *Passaporte* – e uma sessão pontual. Nestes, desempenhei sobretudo funções de apoio e acompanhamento, uma vez que se tratavam de programas já previamente estruturados ou desenvolvidos por outras associações parceiras ou pela equipa técnica em outros anos. As minhas funções passaram, de forma transversal, pela preparação dos materiais antes das sessões, apoio durante as mesmas, com algumas intervenções para ajudar a explicar atividades ou potenciar momentos de reflexão, e auxílio na distribuição dos recursos necessários.

No caso do programa *Dropi*, desenvolvido em duas turmas de 1º ano, tive previamente acesso ao manual com todas as sessões para me familiarizar com os seus objetivos e estrutura, o que foi importante para me preparar e poder contribuir mais nas sessões. O projeto acabou por receber mais estágios nos dias destas turmas, o que levou à minha redistribuição para outras tarefas enquadradas nos meus objetivos de estágio. Gostaria ainda de realçar que “as professoras no geral querem sempre o *Dropi*, quando ainda não esteve nas turmas delas, porque costuma correr sempre bem e reconhecem a importância das emoções serem trabalhadas nestas idades” (NT54, 07 fevereiro de 2025), mostrando o reconhecimento deste programa nas escolas.

No programa *Félix*, acompanhei a implementação de uma versão piloto, o que implicou uma atenção especial ao cumprimento rigoroso das orientações do programa e à partilha de feedback constante com a equipa técnica. Apesar da maior exigência em termos de fidelidade ao guião, inevitavelmente houve sempre algumas adaptações às características das turmas e às dinâmicas que surgiam no momento das sessões. Um

aspecto relevante nesta experiência foi perceber a influência das professoras na dinâmica das sessões, consoante o grão de envolvimento e da própria relação de a docente tem com a turma.

Percebi que numa das turmas a professora costuma participar juntamente com a equipa nas sessões e que os/as alunos/as tem uma relação muito boa com ela. Dizem-me que a turma em questão melhorou significativamente, ao nível de comportamento e participação, desde que trocaram para essa professora (NT72, 13 de março de 2025)

Relativamente ao programa *Passaporte*, inicialmente acompanhei todas as sessões realizadas com uma turma do 8.º ano. No entanto, devido a uma alteração de horário por questões logísticas de espaço, deixei de conseguir estar presente em todas as sessões seguintes, por incompatibilidade com o meu horário. Ainda assim, pude observar um progresso significativo na turma ao longo do tempo, fruto de um claro trabalho em rede. Nas primeiras sessões, os/as jovens demonstravam pouca coesão, trocando frequentemente comentários negativos entre si, e pouca motivação para as atividades propostas. Aqui também notamos uma resistência da docente às atividades mais práticas que propúnhamos, acabando por influenciar as metodologias que a equipa normalmente recorre. Desta forma, a intervenção nesta turma envolveu um foco maior na articulação com a docente, de forma a potenciar as sessões e realizar um trabalho conjunto. Com o desenrolar das sessões, foi notória uma mudança positiva no clima da turma, tornando-se um espaço mais colaborativo e respeitador.

Como em todas as sessões a técnica apresentasse, dizendo que a podem tratar pelo nome. A professora da turma interrompe e diz que eles devem tratar-nos por professora. É algo simples, mas considero que esta intervenção cria logo corte na relação próxima que o projeto procura ter com os/as participantes. (NT6, 18 de outubro de 2025)

No âmbito da semana de combate à pobreza e exclusão social, participei numa sessão dinamizada pela Saber Compreender com uma turma constituída por estudantes de língua portuguesa não materna. Percebo que não é grupo com que o projeto normalmente trabalha, mas potenciou o meu interesse em procurar, autonomamente, mais informação sobre a integração destas turmas em contexto escolar.

4.1.5. Formulário de avaliação: Sessões Projeto Na Praça! – E9G

Para além da participação nos programas anteriormente referidos, colaborei também com a equipa na elaboração de um *formulário de avaliação das sessões do*

Projeto Na Praça! – E9G (Apêndice 2). A pedido da instituição, este instrumento foi desenvolvido através da plataforma *Google Forms*, com o objetivo de recolher feedback por parte dos/as docentes relativamente às atividades implementadas nas suas turmas.

O formulário foi composto por oito questões, organizadas em duas partes principais. A primeira parte procurava recolher informações sobre a turma e a escola, pedindo a identificação destas, permitindo assim contextualizar as respostas. A segunda parte foi dedicada à avaliação das sessões e das atividades desenvolvidas, procurando recolher a perceção dos/as docentes quanto à adequação das atividades ao contexto específico da turma, à adequação das metodologias e técnicas utilizadas, à articulação entre o projeto e a escola, bem como sugestões de melhoria para o futuro.

Importa destacar que a participação no formulário é opcional, garantindo liberdade aos/às docentes para decidirem se desejam ou não colaborar. Ainda assim, todos os envolvidos já tinham assinado previamente a Declaração de Consentimento para Titulares de Dados, pelo que não foi necessário recolher novo consentimento para a recolha destas informações.

A criação deste formulário representou uma oportunidade de contribuir para a melhoria contínua do projeto, promovendo uma cultura de avaliação e reflexão sobre as práticas implementadas em contexto escolar.

4.2. Contexto comunitário

Passando a abordar o contexto comunitário, importa retomar a amplitude e constante adaptabilidade nas ações desenvolvidas neste espaço. Durante o tempo passado com os/as participantes diretos do projeto, para além das atividades que estão constantemente a acontecer, que variam diariamente ou se alteram à medida que os interesses e necessidades do grupo também se alteram, juntam-se situações imprevisíveis, como conflitos entre participantes e casos em que é necessária uma atenção mais individualizada. Adicionalmente, o projeto está em dois espaços diferentes durante a tarde, cada um com uma dinâmica diferente, ainda que na mesma linha de intervenção.

4.2.1. Apoio e acompanhamento ao estudo e aos trabalhos para casa

Uma das primeiras funções que assumi no estágio foi o apoio aos participantes nos momentos de estudo e realização de trabalhos de casa. Compreendi que este apoio era necessário para o projeto dado que, com o número de participantes e a variedade de atividades que ocorrem simultaneamente, é difícil garantir um apoio contínuo e individualizado no tempo que dispõem. Ainda, gostaria de ressaltar que a diversidade de níveis escolares e ritmos de aprendizagem entre os participantes mostrou-se desafiante, na medida que exigia atenção constante, flexibilidade e uma gestão cuidadosa da interação com cada participante, promovendo não apenas o apoio escolar, mas também valores como o respeito, a paciência e a entreaajuda.

Enquanto ajudava o L, tinha a D a pedir-me ajuda de forma impaciente porque já tinha feito o exercício em que o L está, e peço-lhe que espere um pouco. Ela reclama, comenta que aquilo é fácil e começa a dizer as respostas. Eu digo que temos de respeitar o tempo de cada um e que dizer as respostas não é ajudar, o que parece deixá-la frustrada. Depois reparo que o P estava a tentar copiar as respostas da S. (NT13, 7 de novembro de 2024)

Apesar dos desafios, estes momentos revelaram-se fundamentais para estabelecer proximidade com os/as participantes, especialmente com os/as mais novos/as, que são quem mais frequentemente recorre a este tipo de apoio. O facto de os/as acompanhar num ambiente mais tranquilo e individual permitiu que me conhecessem melhor, contribuindo para a construção de uma relação de confiança.

4.2.2. Apoio na preparação e dinamização das atividades promovidas pelo projeto

Abordando especificamente o horário das 15h30 às 17h, quando estávamos na sala do Bairro Monte da Bela, o número de participantes era geralmente menor, o que permitia uma maior individualização do acompanhamento. Neste espaço, além do apoio escolar que já mencionei, desenvolvíamos outras atividades, tais como criação de decorações para festas organizadas pelo projeto, preparação de artigos para venda no *Camp Market*, gravação de conteúdos para as redes sociais do projeto, atividades intergeracionais em parceria com Centro de Dia e de Convívio da Corujeira e elaboração de cartazes para divulgação de eventos. Estas atividades eram importantes para fomentar o envolvimento dos/as participantes nas dinâmicas do projeto, permitindo-lhes expressar-se criativamente e contribuir ativamente para o coletivo.



Figura 8: Preparação de decorações para festas na sala no Bairro Monte da Bela

Até fevereiro, as atividades do projeto que decorriam entre as 17h30 e as 19h estavam organizadas em semanas temáticas. Durante esse período, acompanhei e participei na dinamização de semanas com os seguintes temas: saúde mental, sexualidade, família, gratidão, empatia, união, autoestima, privacidade, pressão social e diversão. Em algumas dessas semanas tive oportunidade de planejar atividades e co-dinamizar sessões. Destaco, em particular, uma atividade desenvolvida durante a semana da empatia. Cada participante foi convidado a escrever, de forma anónima, um problema ou dificuldade que estivesse a viver. Posteriormente, os papéis foram distribuídos pelas mesas e os restantes participantes circularam para deixar conselhos ou mensagens positivas em resposta às situações partilhadas. Esta atividade teve o objetivo de trabalhar o conceito de empatia incentivando os/as participantes a colocarem-se no lugar da pessoa que tinha escrito o problema ou situação. Esta dinâmica revelou-se muito significativa, promovendo um espaço de escuta, solidariedade e empatia entre os jovens.

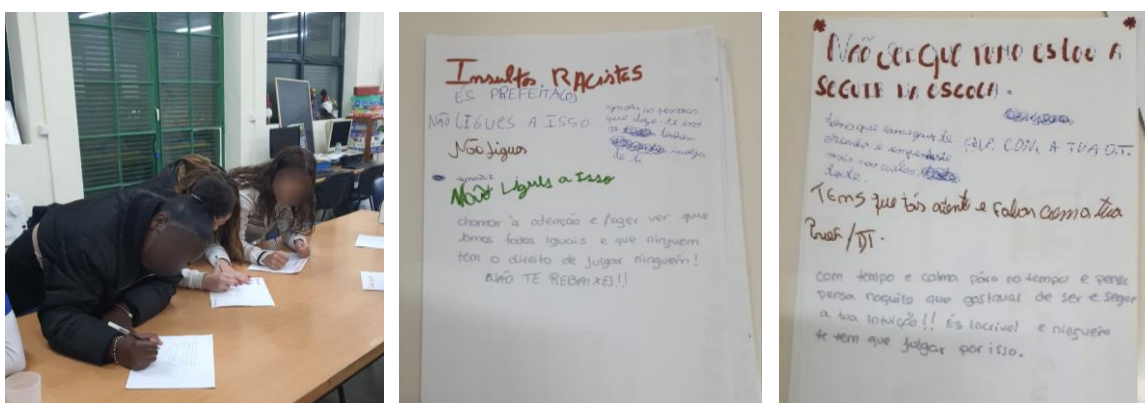


Figura 9: Atividade realizada no âmbito da Semana da Empatia

Durante o estágio, também colaborei na preparação e organização de algumas atividades pontuais. Um exemplo foi a criação de um formulário para que os participantes pudessem nomear semanalmente colegas que se destacaram pela realização de boas ações. O objetivo desta iniciativa era valorizar e incentivar atitudes positivas no grupo.

Outra tarefa relevante foi a organização dos grupos de “famílias” do projeto — uma estratégia adotada para facilitar a integração de novos participantes no início do ano letivo. Cada jovem escolheu pessoas com quem já tivesse maior proximidade, e a partir dessas escolhas organizei os grupos, cruzando as respostas. Posteriormente, criei um documento com os grupos formados para ser apresentado aos/às participantes.

Com o avançar do estágio, comecei também a acompanhar os treinos da equipa de futsal, composta pelos/as jovens e, posteriormente, os treinos do *EDP Runners*, com participantes até aos 12 anos de idade. Ambas as atividades aconteciam fora do espaço habitual do projeto e representaram para mim um aumento significativo de responsabilidade, uma vez que acompanhava os/as participantes sozinha. Os treinos de futsal realizavam-se na Escola Básica e Secundária do Cerco, enquanto os treinos do *EDP Runners* tinham lugar no campo do Bairro do Falcão. Estas deslocações implicavam uma gestão cuidada do grupo, principalmente com o grupo dos mais novos, nomeadamente em termos de segurança, bem como a mediação de eventuais conflitos entre os participantes durante os trajetos ou ao longo da atividade. Além disso, estas experiências exigiam de mim uma articulação direta com as funcionárias da escola ou com os responsáveis das atividades, o que contribuiu para o desenvolvimento das minhas competências de comunicação e de gestão de situações em tempo real. Destaco a importância destes momentos não apenas pelo reforço da minha autonomia e sentido de responsabilidade, mas também pela oportunidade de observar os/as participantes num contexto diferente, mais informal e ligado à prática desportiva. Estas atividades foram fundamentais para consolidar a relação com os jovens e para promover valores como o espírito de equipa, o respeito pelas regras e o compromisso com o grupo.

4.2.3. Processo Individual do/a Participante

Ao longo da minha presença no estágio, um dos pontos de reflexão que fui partilhando com a equipa técnica foi a complexidade de trabalhar ao nível individual no projeto, atendendo à heterogeneidade do grupo e ao número elevado de participantes, em contraste com número de membros da equipa técnica. Em nota de terreno, refleti que, “num grupo com tantas pessoas, diferentes entre si, é difícil pensar ao nível individual”, sobretudo com as exigências das dinâmicas coletivas, encargos burocráticos e do funcionamento diário do projeto.

Dessa reflexão nasceu a proposta de criar um instrumento que permitisse valorizar e sistematizar o acompanhamento individual de cada criança e jovem. Assim, desenvolveu-se o documento *Processo Individual do/a Participante* (Apêndice 3), que reúne informações consideradas essenciais para a compreensão e o acompanhamento do percurso de cada um/a. O processo contempla diversas secções: (1) identificação dos membros da família e relações estabelecidas; (2) enquadramento do estado de saúde; (3) relação do/a participante com a escola; (4) ações e planos individualizados que o projeto tenha assumido; (5) apontamentos de reuniões que envolvam o/a participante; (6) e um espaço final para observações ou ocorrências relevantes.

Para além de reforçar a valorização da individualidade, este documento surge também como uma ferramenta de comunicação interna, permitindo que a informação dispersa – muitas vezes partilhada oralmente entre os elementos da equipa – fique devidamente registada e acessível. Deste modo, o processo individual contribui para uma maior coerência e continuidade no acompanhamento, especialmente em situações de mudanças na equipa técnica ou de integração de novos/as profissionais ou estagiários/as.

O preenchimento do processo ficou ao encargo da equipa técnica, uma vez que são os elementos que detêm acesso direto a grande parte das informações necessárias e à articulação com os diferentes contextos (família, escola, CPCJ, entre outros). Por questões de tempo, o documento não chegou a ser operacionalizado durante o meu período de estágio, embora tenha ficado disponível para futura implementação pela equipa. Ainda assim, considero que o seu desenvolvimento constituiu um exercício importante de reflexão e organização, que poderá ter impacto na prática futura do projeto.

4.2.4. Tempos autónomo, momentos lúdicos e construção de relação

Para além dos momentos em que decorriam atividades, também existiam tempos livres, que os/as participantes usam para brincar, conversar, jogar jogos, etc. Procurei integrar estes momentos, com diferentes estratégias dependendo do/a participante. Com as crianças esta interação partia de brincadeiras ou jogos, a partir dos quais aproveitava para também perguntar sobre os dias deles, a escola, o fim de semana, etc. Há medida que os conhecia, as perguntas também eram mais personalizadas, passando a perguntar pela aula de natação, ou pelo teste, ou pela apresentação de inglês.



Figura 10: Tempo autónomo com participantes

Com os/as jovens, já não era tão linear, sendo que inicialmente foi o aspeto em que tive mais dificuldades. A relação estabeleceu-se principalmente nas conversas, que me levaram a conhecê-los/las e aos poucos ganhar a confiança, mas o teor da conversa e a forma como era introduzida variava consoante a pessoa.

Ouçõ a F a perguntar “a Carmo?”. Vêm logo ter comigo e diz que precisa de falar comigo sobre algo que aconteceu na escola. (NT 45, 23 de janeiro de 2025)

Gostaria também de destacar que o projeto procura potenciar regularmente momentos para o convívio, animação ou celebração para fomentar as relações entre o grupo. Todas as semanas, os sábados assumiam formatos variados e dinâmicos, muitas vezes com propostas fora do espaço da praça, que pela estrutura mais livre permitiam um maior contacto com os/as participantes. Algumas das que acompanhei incluíram visita ao Clube Bilhar de Campanhã, participação no *Peddy Papper Relaciona+te*, realizado pela associação *Encontrar+se*, jogos variados, apresentação do livro *Félix: O ouriço Dourado*, venda de produtos feitos pelos/as participantes no *Camp Market* de Campanhã, participação no desfile de Natal de Campanhã e pequenos-almoços partilhados.



Figura 11: Momento de apresentação do livro *Félix*



Figura 12: Pequeno-almoço no sábado

Durante o período que estive no estágio, também decorrem três eventos festivos que foram sinalizados no projeto: o *Halloween*, o Natal e o Carnaval. Para celebrar o *Halloween*, realizaram uma festa de noite, em que colaborei na deslocação do grupo até ao local da festa, na preparação do espaço, apoio à logística (servir comida, colocar música) e apoio direto aos participantes, como acompanhamento à casa de banho e entretenimento. No Natal, realizaram um Jantar de Natal com participantes e as famílias. Participei na organização prévia do evento, tendo funções como escrever e enviar mensagens às famílias com as informações da festa e registar as confirmações de presença, organização com os participantes de um vídeo e outros momento para o jantar e ajuda na decoração do espaço. Durante o jantar fiquei responsável pelo acolhimento das

famílias e apoiei na distribuição da comida e na dinâmica do amigo secreto. Foi um momento significativo pelo contacto com os familiares, que até esse momento tinha sido muito breve, e consegui perceber que alguns já sabiam quem era pelos/as participantes.

Quando recebo a mãe da S e do P, ela pergunta-me se sou eu a Carminho que os meninos tanto falam. Diz que eles em casa mencionam muitas vezes momentos em que eu estive e dizem que sou querida e simpática. Continua a chamar-me Carminho durante o resto do jantar (NT 32, 20 de dezembro de 2024).

Já o Carnaval, foi marcado pela presença num desfile de Carnaval organizado pelo Centro Social de Soutelo. O grupo decidiu retratar o tema da Pressão Social neste desfile, tendo existido momentos anteriores para a preparação dos disfarces e da mensagem que queriam passar para fora.



Figura 13: Jantar de Natal

Ainda neste âmbito, o projeto também procura dinamizar atividades diferentes nas pausas letivas. Acompanhei os grupos em várias saídas organizadas nas férias escolares do Natal e do Carnaval, nomeadamente: Participação num *Escape Room*; encontro com o projeto *EduK'ARTE – E9G*, para um convívio e jogo de futsal; almoço no McDonalds e visualização do filme *Sonic 3* no cinema; Piquenique no Jardim do Morro e jogo-treino de futsal com o projeto *Checkout – E9G*; e, por fim, participação num workshop de literacia para a democracia, no âmbito da Semana da participação, organizada pelos *Transformers*, seguida por um lanche em conjunto e o jogo bingo pela cidade do Porto.

No último dia de atividades das férias de Natal, foi promovida uma roda de conversa com os/as participantes, na qual foram debatidos os objetivos do projeto para o ano de 2025 (Figura 14). Foi também neste momento que se apresentou uma nova ideia

para o projeto – uma proposta com a qual estive particularmente envolvida, e que passarei a desenvolver no capítulo seguinte.



Figura 14: Quadro com os objetivos para 2025, elaborado com participantes na roda de conversa

4.2.5. Desenvolvimento da atividade *Casa dos Sonhos*

Gênese da atividade Casa dos Sonhos

No ano letivo anterior, o projeto tinha desenvolvido uma atividade intitulada *Big Na Praça*, inspirada no formato do *reality show Big Brother*, que era amplamente conhecido e apreciado pelos/as participantes. Esta atividade consistia em adaptar os moldes do programa televisivo à realidade do projeto, atribuindo a cada jovem o papel de concorrente, com desafios associados às dinâmicas e objetivos do projeto. As rodas de conversa, que normalmente ocorriam às sextas-feiras, foram transformadas em “galas”, mantendo o seu objetivo principal de promover a reflexão, a comunicação e a tomada de decisões dentro do grupo, mas com uma envolvimento mais lúdica e apelativa.

A atividade teve uma adesão muito positiva, tornando-se marcante para os/as participantes, que continuaram a mencioná-la e a demonstrar interesse pela sua repetição mesmo após o seu término. No início do novo ano letivo, esse entusiasmo manteve-se, especialmente quando começou a ser transmitido outro *reality show*: *Casa dos Segredos*. Os/as jovens começaram então a sugerir que o projeto adaptasse esse novo programa como base para uma nova atividade.

Em dezembro, a equipa técnica retomou esta ideia, visto ser do interesse dos/as participantes e também ser necessário tornar os momentos de roda de conversa mais apelativos, e iniciou uma reflexão sobre a viabilidade de a adaptar. No entanto, surgiram algumas reservas, sobretudo devido à principal característica diferenciadora da *Casa dos Segredos*: a presença de segredos pessoais, que não se adequava ao contexto do projeto,

uma vez que partilhar segredos num grupo poderia comprometer o bem-estar ou a privacidade dos/as participantes.

Paralelamente, existia o interesse da equipa técnica em retomar uma atividade anteriormente iniciada, chamada *Correio dos Sonhos*, que visava, entre outros objetivos, trabalhar os sonhos dos/as jovens, mas que, até ao momento, não tinha tido continuidade. Neste sentido, sugeri integrar as duas propostas - por um lado, a estrutura inspirada no *reality show*, por outro, a valorização dos sonhos dos/as participantes - dando origem à atividade *Casa dos Sonhos*, pela qual fiquei responsável.

Funcionamento da atividade Casa dos Sonhos

A *Casa dos Sonhos* é uma atividade inspirada em programas de *reality show*, mais especificamente no formato da *Casa dos Segredos*, pelo interesse demonstrado pelos/as participantes nestes. Foi desenhada com o objetivo de promover o envolvimento ativo dos/as participantes nas dinâmicas do projeto, fomentar relações positivas no grupo, incentivar a superação de desafios pessoais e, simultaneamente, trabalhar o conceito de sonho enquanto aspiração individual e motor de desenvolvimento pessoal.

A dinâmica do jogo parte da transformação simbólica do quotidiano do projeto: os/as jovens assumem o papel de concorrentes, a equipa técnica representa a produção, as atividades passam a ser parte do programa e as tradicionais rodas de conversa de sexta-feira transformam-se em *Galas dos Sonhos*. Como qualquer jogo, a *Casa dos Sonhos* tem um modo de funcionamento próprio, criado em conjunto com a equipa do projeto e comunicado aos/às participantes no início da atividade.

Antes do início oficial do jogo, cada participante foi convidado/a a escolher um sonho pessoal. Este sonho é confidencial e deve manter-se em segredo ao longo da atividade. Cabe a cada concorrente proteger o seu sonho e evitar que os outros o descubram. Paralelamente, são incentivados a descobrir os sonhos dos/as colegas, através da observação, escuta e interpretação de pistas que vão sendo disponibilizadas ao longo do programa.

Para tentar adivinhar o sonho de outro/a participante, é necessário acionar o *Botão dos Sonhos*, um mecanismo simbólico que permite formalizar uma tentativa de descoberta. Este botão pode ser acionado até três vezes por semana. Caso adivinhe corretamente o sonho de alguém, ganha 5 pontos. Se a tentativa falhar, perde 5 pontos.

Os pontos mencionados, estão integrados num sistema de pontuação que foi implementado na atividade. Cada participante pode obter pontos através da participação nas atividades regulares do projeto, da realização de missões individuais ou em grupo, atribuídas pela equipa técnica ou pela descoberta correta dos sonhos de outros/as participantes. As missões são variadas e adaptadas ao grupo/participante, tendo como propósito não só cativar as crianças e jovens, como também desenvolver aspetos específicos.

Este sistema de pontos, funcionou como estratégia de motivação e compromisso, procurando reforçar positivamente o envolvimento e a participação dos/as jovens, reforçar comportamentos positivos e promover o espírito de grupo. Importa destacar, no entanto, que os pontos não constituíam o foco central da atividade. O objetivo principal mantinha-se centrado no trabalho relacional, na valorização dos sonhos e no incentivo à participação ativa no projeto.

Adicionalmente, o projeto recorre a este sistema de pontuação como instrumento de gestão transparente das atividades nas férias de verão. Durante este período, o número de participantes interessados em participar nas atividades, por se tratarem muitas vezes de saídas a locais mais atrativos, tende a aumentar consideravelmente, incluindo crianças e jovens que não frequentam regularmente o projeto ao longo do ano. Algumas atividades de verão, como saídas ou visitas a espaços externos, possuem um número limitado de vagas devido a questões orçamentais ou vagas disponibilizadas em atividades de parceiros. A definição de critérios para quem vai a essas atividades tornava-se, por isso, um desafio recorrente para a equipa. Neste contexto, a utilização do sistema de pontuação surgiu como uma ferramenta transparente, permitindo valorizar a presença assídua e o envolvimento regular no projeto – elementos considerados essenciais para assegurar um acompanhamento adequado e um trabalho educativo contínuo, que vá de encontro aos objetivos do projeto.

Este sistema de pontuação levantou, no entanto, algumas questões éticas e pedagógicas durante a sua conceção, particularmente no que diz respeito ao risco de gerar competitividade ou comparação excessiva entre participantes, sobretudo atendendo ao contexto da gestão das férias. Esta preocupação esteve presente nas minhas próprias reflexões enquanto estagiária, tendo sido debatida em equipa. Considerando também a experiência anterior com a atividade *Big Na Praça*, onde já existia uma lógica semelhante, refletiu-se que o impacto do sistema depende sobretudo da forma como este é comunicado

e operacionalizado junto do grupo. A equipa equacionou como critério principal a participação, enquadrando este conceito de forma abrangente, reconhecendo os diferentes níveis de envolvimento, características individuais e formas de estar dos/as participantes. Na prática, era possível encontrar estratégias para ajustar as pontuações tendo em conta as especificidades de cada caso, sublinhando sempre que o objetivo não era promover competição, mas sim estimular o compromisso com o projeto.

Além disso, o peso dado ao sistema de pontos foi cuidadosamente moderado. Evitou-se colocar ênfase excessiva na lógica de “subida de pontuação”, dando prioridade ao processo, à aprendizagem e ao envolvimento genuíno dos/as jovens. O foco era colocado na participação consistente, na frequência no projeto e na responsabilidade com os compromissos assumidos, e não na comparação entre elementos do grupo.

Na prática, os/as participantes referiam-se frequentemente aos pontos de forma leve e até lúdica, utilizando-os como brincadeira entre si. Ocasionalmente, especialmente entre os/as mais novos/as, surgiam comparações (“Porque é que o X tem mais pontos do que eu?”), muitas vezes associadas a mal-entendidos ou conflitos interpessoais. Nestes casos, a equipa assumia um papel ativo na desconstrução dessa visão, relativizando a importância da pontuação e reforçando a ideia de que o essencial era o percurso individual e a forma como cada um/a se envolvia com o grupo e com o projeto. Um exemplo de um episódio, que não foi único, que ilustra como, apesar do sistema de pontos, os/as participantes também eram capazes de valorizar o trabalho coletivo e a cooperação, colocando o grupo à frente da lógica individual é o seguinte:

Após ler a missão que recebeu, perguntou se podia pedir ajuda a duas pessoas e incentivei-o a fazer isso. (...) No fim da missão, pergunta-me se não podem todos ganhar os pontos, porque todos contribuíram para a missão. (NT43, 21 de janeiro de 2025)

No final de cada semana, à sexta-feira, realizavam-se as *Galas dos Sonhos* - momentos de encontro e partilha coletiva, que mantinham o formato habitual das rodas de conversa, mas com uma roupagem mais simbólica e envolvente. Durante as Galas, os/as participantes eram convidados a refletir sobre a semana, a expressar opiniões sobre o funcionamento do projeto e a participar em decisões que influenciam a vida do grupo. Procurávamos potenciar estes momentos de diferentes formas para os tornar mais apelativos.

Além disso, em cada Gala, introduzimos um vídeo com os momentos mais marcantes da semana, eram partilhados os botões dos sonhos, as missões concluídas e a equipa técnica nomeava três participantes que se destacaram durante a semana, tendo em conta diferentes critérios, como o envolvimento, atitudes colaborativas, superação de desafios ou comportamentos positivos. Entre os/as nomeados/as, o grupo votava no/na Participante da Semana, promovendo assim o reconhecimento e valorização dos contributos individuais no coletivo.

Para facilitar o desenrolar da atividade, realizamos uma programação dos principais momentos que a incluíam, visível na tabela 3.

Atividade	Breve descrição	Datas
Proposta ao grupo	Explicação da proposta em Roda de Conversa e recolha de sugestões/comentários do grupo.	3 de janeiro
Semana de “Inscrições”	Preparação da equipa técnica para o começo (Imagem, materiais, ideias, etc). Desenvolvimento do conceito de sonho com cada participante e escolha de um sonho para o programa.	06 a 10 de janeiro
Gala de abertura	1ª Gala – Acordar em grupo o funcionamento do programa e começo oficial.	10 de janeiro
Galas semanais	Desenrolar do programa, articulando com atividades e objetivos do projeto e assinalando todas as sextas-feiras com as Galas.	11 de janeiro a 16 de maio
Semi Final	Nomeação dos três finalistas para a Gala Final	31 de maio
Gala Final	Gala com participantes, familiares, membros da comunidade, parceiros e consórcio para finalizar o término da atividade e celebrar o projeto.	06 de junho

Tabela 3: Programação da *Casa dos Sonhos*

Criação da imagem da Casa dos Sonhos

A fim de reforçar o envolvimento dos/as participantes e conferir maior coesão a esta atividade, foi criada uma identidade visual própria, inspirada na imagem original do programa televisivo *Casa dos Segredos*. Com base nesse modelo, desenvolvi uma adaptação gráfica do logótipo, transformando-o no símbolo da *Casa dos Sonhos*. Esta imagem foi pensada para manter uma ligação reconhecível com o universo do *reality show*, ao mesmo tempo que introduzia elementos significativos para o contexto do projeto.

Este logótipo passou a ser utilizado de forma consistente em todos os materiais de apoio digital desenvolvidos ao longo da atividade. Foram criados suportes visuais personalizados para cada *Galas dos Sonhos* (apresentações, cartazes ou vídeos) e ainda envelopes para as missões individuais e em grupo. O uso desta imagem gráfica ajudou a consolidar o ambiente imersivo da atividade, permitindo que os/as participantes se sentissem parte integrante de um “programa” com identidade própria. Além disso, contribuiu para reforçar a atratividade e o dinamismo da atividade, elementos particularmente importantes quando se trabalha com públicos jovens.



Figura 15: Imagem desenvolvida para a *Casa dos Sonhos*

O trabalho com os sonhos e as pistas

O trabalho em torno do conceito de sonho com os/as participantes foi fundamental. Antes de iniciarem o “jogo”, cada participante foi convidado/a a refletir sobre o que significa “ter um sonho”, partindo de uma conversa individual comigo. Estas conversas permitiram explorar diferentes ideias de sonho - desde desejos mais imediatos a aspirações a longo prazo - ajudando cada jovem a identificar e selecionar um sonho pessoal que, a partir desse momento, seria mantido em segredo e integrado na dinâmica da atividade.

Este momento de trabalho individualizado revelou-se particularmente importante, não só pela qualidade das reflexões partilhadas, mas também pelo impacto na relação estabelecida com cada participante. Numa rotina onde o tempo e a dinâmica do grupo nem sempre permitem interações individuais com cada participante, esta fase inicial da atividade deu-me a oportunidade de estar um pouco com cada. Senti que, ao trabalhar o conceito de sonho e falar sobre os sonhos deles, abriu um espaço que ainda não tinha tido

com todos os/as participantes. Também usei esse momento para explicar novamente a atividade ou esclarecer dúvidas. Ter este papel inicial contribuiu para começaram a associar-me diretamente à *Casa dos Sonhos*, e a reconhecerem-me no contexto. Senti inclusive que alguns participantes começaram a associar-me à equipa, tendo surgido momentos em que precisei de relembrar o meu papel enquanto estagiária.

No caminho, a G pergunta-me se eu vou sair do projeto. Respondo que estou no projeto enquanto estagiária e que com o término do meu estágio deixarei de estar presente, ainda que queira visitar o contexto e manter algum contacto. Ela acena e muda o assunto. (NT68, 03 de março de 2025)

Ao longo do programa, fui também desenvolvendo pistas que ajudavam os/as participantes a tentar descobrir os sonhos uns dos outros. Estas pistas revelaram-se especialmente eficazes para cativar aqueles que gostavam de desafios, despertando o interesse e a curiosidade em torno dos sonhos dos colegas. Inicialmente, poucos mostravam vontade de decifrar os sonhos; no entanto, tudo mudou quando uma das participantes conseguiu perceber a lógica por detrás de uma pista que esteve visível durante alguns dias. Quando acertou, usando o *Botão dos Sonhos*, isso gerou entusiasmo no grupo, que passou a estar mais atento às pistas e a envolver-se de forma mais ativa e divertida na dinâmica do jogo.

As missões como ferramenta de intervenção personalizada

No decorrer da *Casa dos Sonhos*, as missões atribuídas aos/às participantes assumiram um papel de destaque, não apenas como elemento lúdico da dinâmica, mas como uma ferramenta estratégica de intervenção. Procurei, sempre que possível, criar missões com objetivos específicos e intencionais, adaptadas às necessidades, interesses ou desafios individuais de cada participante.

Algumas das missões foram pensadas com o intuito de trabalhar competências pessoais, como a expressão de emoções, a autoconfiança ou a responsabilidade. Outras procuraram promover competências relacionais, como a empatia, o trabalho em equipa ou a resolução



Figura 16: Missão a ser aberta por uma participante

de conflitos. Desta forma, as missões permitiram intervir de forma mais individualizada e significativa, valorizando a individualidade de cada criança e jovem e reconhecendo que a participação e o envolvimento não são iguais para todos/as. Este cuidado na construção das missões traduziu-se numa valorização das singularidades de cada participante, respeitando os seus ritmos, perfis e contextos pessoais.

Missão	Objetivo
Descobre duas coisas novas sobre alguém no projeto que não conheças tão bem.	Promover a comunicação e o conhecimento interpessoal, incentivando o contacto com colegas com quem o/a participante tinha menos proximidade.
Prepara, com outras pessoas à tua escolha uma atuação para a próxima Gala.	Trabalhar a timidez e a confiança, incentivando a participação em grupo e a exposição em contexto coletivo. Esta missão foi pensada para uma participante mais reservada, que gosta desta vertente artística, procurando integrá-la em dinâmicas com colegas com quem já tinha laços de confiança (como a irmã ou amigos próximos), de forma a criar um ambiente seguro para a sua expressão.
Escolhe um colega para fazerem um jogo. Mas quem escolhe o que vão fazer é colega!	Desenvolver a flexibilidade e a capacidade de partilha de decisões, incentivando a participante a valorizar e a abrir espaço às preferências dos outros.
Pergunta a um colega qual foi o melhor momento que teve na semana passada.	Estimular a atenção e escuta ativa em relação aos outros, reforçando comportamentos de empatia e interesse pelas experiências dos colegas.

Tabela 4: Exemplos de algumas missões

Tenho consciência que os objetivos que exponho são bastante complexos, e que as missões propostas representam pequenas ações. Por si só, estas missões não iriam certamente provocar mudanças imediatas ou profundas, mas estão integradas num trabalho mais amplo desenvolvido de forma contínua, representando um processo mais vasto de desenvolvimento pessoal e relacional, que é alimentado diariamente através das múltiplas atividades, conversas e experiências partilhadas no contexto do projeto. Ainda assim, para mim, o exercício de pensar e planear missões específicas foi particularmente significativo. Permitiu-me refletir sobre os caminhos que cada participante pode explorar e sobre os objetivos que nós, enquanto equipa, delineamos para apoiar o seu crescimento.

Foi, portanto, uma experiência de aprendizagem que reforçou a importância de olhar para cada jovem de forma individualizada, reconhecendo o seu percurso, os diversos contextos em que está, o seu ritmo e o seu potencial dentro do grupo.

Preparação e decorrer das Galas

As Galas constituíram um dos momentos centrais da atividade, funcionando como espaço de reflexão, partilha e celebração semanal. Apesar de manterem o propósito das tradicionais rodas de conversa – promover a comunicação, a avaliação das atividades e a tomada de decisões –, foram repensadas de forma mais dinâmica e apelativa, de modo a captar o interesse dos/as participantes e reforçar o envolvimento no projeto.

O planeamento das galas envolvia várias etapas e um trabalho articulado com a equipa técnica. Todas as sextas-feiras de manhã, tinha um momento em que estava com a equipa em reunião para definir:

- As dinâmicas e atividades de reflexão a realizar, procurando que fossem momentos significativos, participativos e cativantes para o grupo;
- Os tópicos e informações a abordar durante a gala;
- A seleção dos/as participantes nomeados/as da semana, momento que servia também para refletir coletivamente sobre o percurso, o comportamento e a evolução de cada jovem ao longo dos últimos dias.

Após essa reunião, ficava responsável pela preparação dos materiais necessários, o que incluía: a criação de um vídeo com os momentos da semana, compilando fotografias e pequenos registos das atividades realizadas; a elaboração de um PowerPoint com os temas e informações da gala; e a preparação dos materiais de apoio às dinâmicas de reflexão e à votação do *Participante da Semana*.

Durante as galas, observou-se uma forte adesão e entusiasmo por parte dos/as participantes. Procuramos criar um ambiente descontraído e animado, com a inclusão de efeitos sonoros, pequenas encenações e momentos de humor. As crianças e jovens eram incentivados a participar, tendo, por exemplo, apresentado tópicos e preparado momentos teatrais e coreografias de dança por iniciativa própria. Nestes momentos assumi o papel de apresentadora do “programa”, guiando os tópicos a abordar. O vídeo semanal tornou-se rapidamente o ponto alto da gala, sendo aguardado com grande expectativa e gerando momentos de riso e partilha coletiva:

O vídeo termina com algumas fotos de participantes a fazerem caretas; toda a gente se ri e começam a comentar uns com os outros - ‘olha, estás ali!’. Quando o vídeo termina, batem palmas e pedem para voltar a ver. (NT66, 28 de fevereiro de 2025)

A principal diferença entre as rodas de conversa anteriores e as Galas residuiu no nível de motivação e envolvimento do grupo. O que antes era percecionado como um momento mais formal e, por vezes, menos dinâmico, transformou-se numa atividade esperada e desejada. Ao longo da semana, os/as participantes passaram a perguntar quando seria a próxima gala, o que demonstra a apropriação do espaço e o sentimento de pertença gerado pela nova dinâmica. Ainda assim, nem todas as galas decorreram de forma totalmente tranquila: em algumas ocasiões, especialmente quando o grupo se encontrava mais enérgico, surgiram desafios na gestão da atenção e da participação. Contudo, mesmo nesses momentos, manteve-se o propósito essencial – garantir que a gala fosse um espaço de expressão, reflexão e convivência positiva.



Figura 17: Atividade de reflexão durante uma Gala

Gala Final e notas de reflexão sobre a atividade

Conforme previsto na programação, a atividade *Casa dos Sonhos* culminou numa *Gala Final*, realizada no dia 6 de junho, que marcou o encerramento simbólico do “programa”. Embora o meu estágio tenha terminado a 23 de maio, a continuidade da minha colaboração com o projeto – primeiro enquanto voluntária e, mais tarde, técnica integrante da equipa – permitiu-me acompanhar esta atividade até ao fim, o que foi particularmente enriquecedor do ponto de vista pessoal e profissional.

A *Gala Final* constituiu um momento de celebração e partilha entre todos/as. O evento, realizado no Auditório da Junta de Freguesia de Campanhã, contou com a presença de participantes, familiares, membros da comunidade, representantes da escola e do consórcio, voluntários/as, estagiários/as e amigos/as do projeto. A programação da gala foi pensada de forma a integrar as diferentes dimensões do projeto e a valorizar os contributos de todos/as. Entre os vários momentos que compuseram o evento, destacaram-se:

- O momento de abertura inicial, em formato teatral, na qual os/as participantes apresentaram as atividades realizadas desde janeiro, tanto no contexto escolar como comunitário;
- Uma atuação de dança, preparada nas sessões conduzidas pelas voluntárias da associação *VO.U. Pirueta*;
- A exibição de uma reportagem sobre o percurso do grupo dos/as jovens, nas atividades desenvolvidas por uma Mentora do movimento *Transformers*;
- Um *Quizz* interativo, preparado pelos/as participantes para envolver o público;
- Um momento de agradecimento a estagiários/as e voluntários/as;
- Uma atividade preparada para envolver os membros do consórcio;
- Um convite, em formato de teatro, à próxima iniciativa do projeto;
- Uma atuação preparada pelos pais e familiares das crianças e jovens;
- E, por fim, o anúncio do vencedor da *Casa dos Sonhos*, após a votação final entre os nomeados/as.

Todos estes momentos foram construídos com a participação ativa dos/as jovens, reforçando o carácter colaborativo e comunitário do projeto. A *Gala Final* simbolizou, assim, não apenas o encerramento da atividade, mas também o reconhecimento do percurso coletivo e o sentimento de pertença ao projeto.

A atividade *Casa dos Sonhos* revelou-se uma experiência inovadora e mobilizadora, quer para os/as participantes, quer para a equipa. O formato inspirado num reality show funcionou como um fio condutor que estruturou as semanas do projeto, conferindo uma narrativa e continuidade ao trabalho desenvolvido. A existência desta linha orientadora ajudou a criar uma ligação entre as diferentes atividades, tornando o quotidiano do projeto mais dinâmico, previsível e envolvente.

Pessoalmente, reconheço que nunca me teria ocorrido utilizar um *reality show* como base para uma intervenção comunitária, mas esta experiência demonstrou o

potencial pedagógico de partir dos interesses reais dos/as participantes. A familiaridade com o formato e o entusiasmo que ele desperta facilitaram o envolvimento do grupo, ao mesmo tempo que abriram espaço para desconstruir alguns aspetos que os/as participantes estão habituados a ver neste tipo de programas, por focar em outras coisas. No nosso caso, procurámos criar uma “Casa” diferente – uma *Casa dos Sonhos*, onde se promoviam a participação, a cooperação, o respeito e o cultivo de aspirações pessoais.

Um dos aspetos que poderia ser explorado no futuro seria a realização de alguns sonhos dos/as participantes ou o trabalho mais específico sobre cada sonho. Esta possibilidade chegou a ser discutida pela equipa técnica, mas não foi concretizada devido à carga de trabalho e à multiplicidade de atividades em curso. Ainda assim, fica a ideia como potencial desdobramento da atividade, permitindo dar continuidade ao trabalho sobre o tema dos sonhos, através de ações mais concretas e vivenciais.

De forma global, considero que a *Casa dos Sonhos* foi uma atividade muito significativa no percurso do projeto, quer pela adesão e entusiasmo que gerou, quer pelo trabalho relacional que possibilitou. Para mim, enquanto estagiária e, mais tarde, técnica, foi uma experiência marcante que me permitiu desenvolver competências de planeamento, criatividade, observação e reflexão crítica, mas sobretudo, compreender a importância de projetar atividades com intencionalidade educativa, que, ainda que simples, tenham um sentido e um propósito claro no percurso de cada participante.

4.3. Apoio logístico

Durante o meu estágio, tive também a oportunidade de compreender melhor os aspetos burocráticos e logísticos que envolvem um projeto de intervenção. Assim, para além de acompanhar as atividades desenvolvidas com os participantes, pude também colaborar em tarefas administrativas, o que me permitiu compreender a complexidade e a organização necessária por de trás do funcionamento do projeto.

Neste âmbito, elaborei folhas de presenças para as turmas, ajudei na organização e impressão de faturas para efeitos da gestão financeira do projeto, e apoiei no arquivo de documentos e evidências relevantes para o registo das atividades desenvolvidas. Também contribuí para a manutenção da organização do espaço, tarefa essencial para assegurar um ambiente de trabalho funcional e acolhedor.

Gostaria ainda de destacar a presença nas reuniões de consórcio, que me permitiram perceber melhor a estrutura institucional e colaborativa do projeto, bem como o seu modo de funcionamento. Como são sempre apresentadas as atividades desenvolvidas pelo projeto desde a última reunião, contribuiu para ter uma visão global e sucinta das atividades realizadas, particularmente dos dias em que não estava no projeto.

A participação nestas tarefas e momentos de reflexão coletiva foi crucial para desenvolver uma compreensão mais ampla da dinâmica interna do projeto, reforçando a importância do trabalho de equipa, da comunicação interinstitucional e da organização administrativa no sucesso de iniciativas de intervenção social.

**PARTE V: REFLEXÕES PERANTE O PROCESSO DE
ESTÁGIO CURRICULAR E DISCUSSÃO DOS
RESULTADOS**

Abordadas as atividades desenvolvidas no estágio curricular, importa agora atribuir um sentido à intervenção realizada, procurando retomar alguns conceitos explorados anteriormente, bem como os objetivos a que me propôs. Conforme apresentado anteriormente, durante o estágio curricular procurei dar resposta a quatro objetivos específicos, que vão de encontro ao objetivo geral que defini: (OE1) identificar práticas de mediação no projeto; (OE2) potenciar a participação das crianças e jovens nas atividades de mediação, potenciando o envolvimento em tomadas de decisão; (OE3) estimular a autonomia na transformação de conflitos; e (OE4) estimular o fortalecimento das relações entre participantes. Considerando a dimensão dialógica da intervenção comunitária, no decorrer da minha ação no contexto tive a oportunidade de tocar de forma holística em todos estes objetivos. Assim, apresento uma reflexão, que os articula de forma integrada e transversal.

Tal como defini no primeiro objetivo específico que formulei – partindo da compreensão que as minhas ações devem partir do contexto e, para tal, tenho de conhecer não só a comunidade, mas também o trabalho que já é desenvolvido lá –, foi fundamental para orientar a minha reflexão compreender de que forma a mediação está integrada no projeto. Através da minha presença no contexto, da observação participante, notas de terreno e da colaboração com a equipa técnica, tornou-se perceptível que a mediação, de forma mais ou menos explícita, está presente nas práticas desenvolvidas. Tal como é evidenciado no estudo realizado por Costa e Silva et al. (2010), que procurou traçar um perfil socioprofissional dos mediadores socioeducativos e identificar contextos e práticas de mediação, a mediação está frequentemente presente na intervenção realizada em contextos de Intervenção Comunitária, como o Programa Escolhas. As práticas de mediação enquadram-se naturalmente na gestão (ou transformação) dos diversos conflitos que surgem, mas a mediação tende também a ser entendida “enquanto estratégia comunicacional de gestão social” (Ibidem, p. 128).

No projeto *Na Praça! – E9G*, a mediação manifesta-se, sobretudo, nas interações diárias entre técnicos, participantes e comunidade, assumindo-se como uma postura transversal ao modo de atuação da equipa. Assim, mais do que uma metodologia isolada, a mediação é uma forma de estar e de agir, centrada na escuta, no diálogo e na construção de pontes entre pessoas e estruturas (Freire, 2010).

5.1. Mediação nos conflitos e gestão comportamental

Em qualquer contexto de Intervenção Comunitária podemos assumir a presença inevitável de conflitos, que naturalmente vão surgir pelas diferenças que coabitam (Ribeiro & Silva, 2021; Cunha & Monteiro, 2017). Num contexto que junta crianças e jovens que, para além das diferenças na personalidade, gostos e interesses, também se encontram em diferentes fases nos seus percursos, os conflitos são ocorrências diárias. A mediação surge, então, frequentemente na gestão de comportamentos, na resolução de mal-entendidos ou conflitos de diversas géneses.

Perante estas situações, a equipa técnica atua como modelo de comunicação não violenta, ensinando competências de diálogo e empatia, procurando promover a autorregulação de comportamentos e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Estas práticas revelam-se essenciais para promover a coesão do grupo, a valorização das diferenças e o fortalecimento das relações, permitindo que “se descortinem formas pacíficas que ajudem os indivíduos a resolverem os conflitos com base na cooperação e na flexibilidade, eliminando ou diminuindo a desconfiança e a animosidade entre eles” (Cunha & Monteiro, 2017, p. 203). Assim, pude compreender que a mediação se expressa não apenas como uma técnica, mas como uma dimensão relacional que atravessa todo o trabalho comunitário.

Durante os primeiros meses em que estive no contexto, esta gestão foi onde tive um papel menor, uma vez que questões comportamentais ou conflituais eram naturalmente assumidas pela equipa do projeto, a quem os/as participantes já recorriam frequentemente e reconheciam esse papel. O ponto de viragem ocorreu quando comecei a acompanhar o grupo dos/as participantes pequenos e intermédios nos treinos do *EDP Runners*. Como era o único elemento do projeto que estava com eles, acompanhada pelos treinadores que inicialmente não conheciam bem o grupo e assumiam apenas as funções de dinamização dos exercícios de treino, acabei por ganhar algum espaço neste âmbito.

Esta gestão foi desafiante, levando-me a procurar diferentes estratégias para os conflitos que surgiam entre participantes. Um primeiro passo que assumi, foi mostrar aos/às participantes que eu estava disponível para os/as ajudar a lidar com situações conflituosas, uma vez que “para que indivíduos e grupos solicitem mediadores é necessário que a mediação seja fortemente promovida e publicitada de modo a que comece a fazer parte da sua cultura e, assim sendo, se constitua para eles como uma

possibilidade imaginável” (Neves, Guedes & Araújo, 2009, p. 56). Após um treino em que o grupo teve várias intrigas que despoletaram discussões, falamos em grupo sobre formas de lidar com estas situações, sendo um dos pontos que acordaram falar comigo caso surgissem situações que não conseguissem resolver sozinhos. No treino seguinte, foi quase cómica a forma como recorriam a mim para tudo o que acontecia.

Passei o treino todo a ouvir o meu nome. Chamaram-me para todas as situações que aconteciam, desde as mais “simples”, como alguém passar à frente no exercício ou dizer uma asneira, a questões mais complexas, como insultos. A primeira resposta que lhes dava era se já tinham falado com o colega, na maioria dos casos, principalmente os mais novos, diziam que não e iam falar com eles. (NT72, 13 de março de 2025)

Perante esta resposta do grupo, refleti que o meu propósito não era que as crianças precisassem de mim para resolver todos os mal-entendidos ou incentivá-las a reportar constantemente o que os colegas estavam a fazer, mas foi sem dúvida um ponto de partida para poder trabalhar com elas estratégias a que podem recorrer perante conflitos, potenciando simultaneamente a autonomia neste processo de transformação de conflitos. Claro está que este é um objetivo muito ambicioso e deve ser visto como parte de um processo contínuo e não algo que se consiga alcançar instantaneamente.

Tendo construído esse caminho, surgiu naturalmente outro desafio – como mediar as situações que me vinham expor. Tal como abordam Neves, Guedes e Araújo (2009, p. 56), a mediação enquanto estratégia de intervenção social “tendencialmente foca-se menos no conteúdo do conflito do que nas formas de o abordar”. Assim, procurei escutar as crianças quando expunham os problemas que estavam a ter, estimular o diálogo e a desconstrução das diferentes perspetivas, criando um espaço seguro e confortável para a partilha, com base no respeito por todas as partes envolvidas. Procurei manter uma visão complexa de mediação, implicando “uma ênfase simultânea na coesão social e na potenciação da diversidade e das diferenças. Poderá valorizar-se, assim, a emergência de diferentes discursos no mesmo discurso e a emergência de ambiguidades, contradições e conflitos internos que podem ser usados num contexto de inclusão” (Caetano, 2007, p. 71). Não obstante, o que na teoria para mim sempre pareceu basilar, na prática foi bastante desafiante, particularmente pelas emoções que surgiam e a forma como os/as participantes as expressavam. Percebi a importância de manter uma postura assertiva para lidar com estas situações.

Durante esta conversa o mais desafiante foi recordar que combinamos deixar o outro terminar de falar sem interrupções. Ambos tinham dificuldade em ouvir o outro. Quando a M estava a partilhar a sua perspetiva, o L interrompia para apontar coisas que ela não estava a contar ficando na defensiva, e vice-versa. Tive que moderar estas trocas, indicando que havia um tempo para cada um falar e fazer um esforço para não deixar a conversa escalar para o insulto. (NT75, 20 de março de 2025)

Falamos sobre o que aconteceu, ele reconheceu que esteve mal naqueles aspetos e disse que devia pedir desculpa. Tudo coisas que surgiram dele, eu apenas promovi a reflexão sobre a discussão. Mas, ainda assim, diz-me que não quer resolver a situação. Então, a conversa muda para o porquê de ele não querer resolver a situação. (NT72, 13 de março de 2025)

Uma particularidade da mediação num contexto de intervenção com várias crianças, cada uma com necessidades e formas de estar diferentes, é que, na prática, estas situações conflituosas sobrepõem-se e decorrem simultaneamente com outras atividades ou acontecimentos que também requerem atenção.

A conversa com eles estava constantemente a ser interrompida, levando-me a apelar à compreensão deles para o facto de ter de estar atenta a várias situações e a ter de reforçar várias vezes que queria ouvi-los. O P veio me chamar, porque a G tinha caído e estava magoada. Depois a S veio me perguntar se podia ir à casa de banho. Pelo meio eu própria tive de chamar a atenção de uns meninos que se estavam a pendurar nas balizas. E ainda as outras crianças ficavam curiosas e iam se aproximando para tentar ouvir o que estávamos a falar, implicando várias interrupções. (NT75, 20 de março de 2025)

Tornou-se evidente que a presença e experiência neste contexto de intervenção foram componentes fundamentais para ser capaz de desenvolver estes processos. No entanto, reconheço também a importância de um percurso formativo amplo, que não só aborde conceitos e teorias basilares para guiar a nossa atuação e a análise dos conflitos, como também potencie o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais, pensamento criativo e adaptabilidade (Torremorrel, 2008; Cunha & Monteiro, 2017; Costa e Silva et al., 2010), essenciais para a intervenção em contextos complexos.

Também ao nível comportamental, foi necessário pensar em formas de trabalhar com o grupo algumas questões basilares para que todos se sentissem bem no projeto e para garantir algumas questões de segurança. Estas aprendizagens foram fundamentais não apenas para assegurar o bom desenvolvimento das atividades, mas sobretudo para o desenvolvimento de competências sociais, como o respeito pelas regras comuns, a escuta, a partilha e a responsabilidade individual e coletiva. Ao longo do estágio, percebi que

muitos comportamentos disruptivos não expressavam apenas oposição, mas eram, muitas vezes, formas de comunicação de frustração, insegurança ou necessidade de reconhecimento. Assim, a intervenção mediadora não se centrava apenas na correção do comportamento, mas na compreensão da sua origem e na promoção de respostas mais ajustadas. Este trabalho de mediação comportamental, sustentado pela relação de confiança, revelou-se essencial para criar um ambiente onde as crianças e jovens se sentem escutados, valorizados e corresponsáveis pelo bem-estar do grupo.

5.2. Mediação na participação e tomada de decisão

A partir destas experiências de mediação em torno dos comportamentos e conflitos, tornou-se evidente que o diálogo e a escuta são condições indispensáveis para a convivência e o desenvolvimento pessoal dos/as participantes. No entanto, a mediação não se limita à gestão de situações problemáticas – ela manifesta-se também na forma como se promove a participação ativa e a corresponsabilização das crianças e jovens nas dinâmicas do projeto. Muitas vezes, ela está presente nas formas subtis de envolvimento, nas oportunidades que se criam para os/as participantes expressarem as suas opiniões e influenciarem as decisões que os afetam. A partir daqui, comecei a olhar para a mediação como um processo de participação, em que o papel do técnico é também o de facilitar espaços de escuta e decisão partilhada, estimulando o sentimento de pertença e responsabilidade dentro do grupo. Neste sentido, importa agora refletir sobre a mediação enquanto processo que potencia a voz, o envolvimento e a tomada de decisão por parte dos/as participantes, reconhecendo-os como agentes do próprio percurso e da vida comunitária.

As rodas de conversa realizadas semanalmente, enquanto espaços pensados para promover a reflexão, a escuta e a deliberação conjunta sobre diferentes aspetos do quotidiano do projeto, são particularmente pertinentes para este sentido. Caetano (2007), ao referir-se a assembleias de turma com características semelhantes às rodas de conversa, destaca-as como dispositivos coletivos de mediação, contribuindo para a gestão do grupo na medida em que “funciona como um coletivo de gestão dos seus próprios assuntos, podendo ser entendido, entre outras dimensões, como um mediador de conflitos, contribuindo para a resolução e regulação de problemas interpessoais”. Assim, trata-se “de uma interconectividade que se organiza num todo auto-regulado, com finalidades

próprias, e com capacidade auto-reflexiva para se transformar, mas também com capacidade de se abrir aos contextos e de integrar os seus desafios para, criativa e flexivelmente, prosseguir no seu caminho de desenvolvimento.” (Ibidem, p. 79). Estes momentos, em que a mediação surge na facilitação da participação de todos, particularmente através das dinâmicas de reflexão e tomada de decisão que são potenciadas, representam um espaço para a livre expressão de ideias, sentimentos e opiniões, funcionando como dispositivos de diálogo, que procuram transmitir segurança e confiança mútua. As sextas-feiras tornam-se assim num espaço de aprendizagem de cidadania democrática (Ibidem, 2007). Como exemplo deste envolvimento, recorro a um excerto de uma Nota de Terreno:

Os/As participantes expuseram que não consideram justo alguns colegas irem só à Praça no dia do treino de futsal, uma vez que acham que estar na Praça é mais do só o futsal. Adicionalmente, também disseram que é importante haver compromisso para com os treinos. Após a exposição destes pontos, ficou combinado que os/as participantes devem procurar vir pelo menos duas vezes por semana ao projeto, e procurar comunicar com a equipa quando não conseguirem vir, e que em cada treino devem estar pelo menos 10 pessoas. Caso tenha um treino em que não estejam as 10 pessoas, o treino seguinte fica cancelado. (NT46, 24 de janeiro de 2025)

Importa destacar que a simples criação das rodas de conversa não é, nem foi, suficiente para potenciar o envolvimento e participação das crianças e jovens, que sem incentivo e várias clarificações, não compreenderiam o intuito destes momentos. Adicionalmente, a simples criação de um espaço para a partilha e tomada de decisões, não foi apelativo para a maioria dos/as participantes, especialmente em idades mais jovens, uma vez que estes acabam por se aborrecer e ficar inquietos, tal como percebi nas poucas rodas de conversa que foram mais objetivas e menos dinâmicas. Assim, para potenciar este espaço foi essencial torná-lo cativante e adaptá-lo aos interesses e idades de quem nele participava.

A adaptação das rodas de conversa para galas, bem como as pequenas interações potenciadas no âmbito da atividade *Casa dos Sonhos*, contribuíram bastante neste sentido. Tal como já dei conta no capítulo anterior, foi notório o entusiasmo do grupo para participar nestes momentos, reforçando a relevância de uma intervenção que vá ao encontro dos interesses e necessidades do grupo (Menezes, 2007).

No caminho para o treino de futsal, questiono à N o que está a achar das galas. Ela diz que está a gostar muito. Sente que são momentos que o grupo todo gosta muito e que os pequenos ficam muito animados. (NT74, 18 de março de 2025)

5.3. Mediação nas atividades desenvolvidas pelo projeto

Também nas restantes atividades que o projeto desenvolve – programas escolares, apoio escolar, voluntariado, futsal, dança, ioga, artes, saúde, corrida, TIC, etc – foi possível reconhecer a mediação, seja no diálogo, no envolvimento ou na corresponsabilização dos diferentes atores. A mediação surge na forma como se estimula o trabalho colaborativo, se valorizam as contribuições de cada um, na gestão das dinâmicas de grupo e de pequenas divergências e na facilitação de uma participação equilibrada. Estas atividades constituíram ainda um espaço para promover o diálogo entre participantes do projeto, que, muitas vezes, não interagiriam de outra forma. Neste âmbito, o mediador assumiu um papel “orientado para a facilitação dos processos de comunicação junto das pessoas ou grupos com que trabalha, a partir de uma observação e análise dos contextos e orientado por e para uma dimensão ética” (Costa e Silva et al., 2010, p. 139).

Olhando para os programas desenvolvidos em contexto escolar, se assumirmos que as escolas têm uma missão social de preparar as gerações futuras para o exercício de uma cidadania ativa (Freitas, 2010), os temas e metodologias que são trabalhados e desenvolvidos contribuem claramente para esse propósito. Aqui, a mediação está presente “nas abordagens e estratégias educacionais que, mesmo quando situadas em contextos escolares, procuram desenvolver dinâmicas comunicacionais de compreensão e intercompreensão, de pontes e (re)conciliações que as pedagogias estritamente escolares parecem não conseguir, ou simplesmente não definir como prioritárias na sua acção” (Costa e Silva et al., 2010, pp. 129-130). Assim, ainda que os programas se distingam entre si e nos focos de trabalho, reconheço em todos o uso de estratégias que promovem a comunicação, bem como processos de reflexão impactaram na forma com estes alunos/as se integraram na comunidade. Exemplificando, na implementação do programa Dar o Salto, as crianças eram incentivadas a debater diferentes ideias num espaço que mantinha o respeito pelas diferentes opiniões e valorizava mais o processo de debate do que a conclusão do mesmo. O programa *Dropi*, no trabalho com as emoções, visa criar

pontes entre o que as crianças sentem e a forma como o transmitem, procurando estratégias para a gestão emocional.

De forma semelhante, em contexto comunitário, gostaria também de destacar as práticas desportivas, particularmente a equipa de futsal, que representam momentos especialmente ricos para o trabalho em grupo. Na minha experiência de estágio, compreendi a importância do desporto não só enquanto um fator motivacional, amplamente partilhado pelo grupo de jovens, mas também como “uma ferramenta educacional promotora de aprendizagens fundamentais” (Ribeiro & Silva, 2021, p.185). Assim, ao recorrer às características do desporto juntamente com as do grupo em questão, a mediação pode contribuir para o empoderamento pessoal e social dos/as jovens, aplicando práticas potenciadoras do seu desenvolvimento e impulsionadoras da coesão social (Ibidem).

Neste sentido, podemos olhar, por exemplo, para a participação da equipa no *Clube Escolhas*. Para participarem neste torneio de futsal, cada jogador/a tem de definir objetivos individuais ao nível escolar, como redução de faltas injustificadas ou subida das notas, promovendo assim uma ligação direta entre o desporto e o percurso académico. Num caso particular de um participante que estava em risco de reprovar por faltas, foi acordado que este só poderia continuar na equipa se fosse às aulas, existindo uma articulação direta entre a Diretora de Turma e o projeto.

Ainda, o desporto pode funcionar como espaço mediador de apoio, incentivo e desenvolvimento relacional. Podemos tomar o exemplo de uma participante, que costumava demonstrar alguma insegurança nas suas capacidades durante os treinos e jogos, tendo como resposta frequente desistir e assumir que não consegue. A própria equipa ficava muitas vezes frustrada. Ao longo dos treinos houve um trabalho contínuo na gestão emocional da participante e, simultaneamente, na responsabilização do grupo como um todo. Passo a destacar um momento em particular, que mostra a evolução do grupo:

Quando chega o momento de fazer as equipas a D diz-me que só joga se ficar na equipa do L. Acho muito estranho, porque não é uma pessoa com quem ela normalmente fale, pelo contrário até já tiveram alguns confrontos, e estes pedidos costumam ser pelas amizades. Mais tarde percebo que ela pediu para estar na equipa com ele porque no treino anterior ele tinha estado a ajudá-la com dicas de como melhorar. (NT74, 18 de março de 2025)

5.4. Mediação na articulação entre diferentes entidades

Para além do trabalho desenvolvido diretamente com as crianças e jovens, o projeto tem uma função fundamental na articulação entre diferentes entidades e sistemas, como as famílias, a escola, a CPCJ, a junta de freguesia e outras associações. No trabalho com crianças e jovens “intervêm, com frequência, distintos profissionais e instituições diversas” (Costa e Silva, 2010, p. 130), o que traduz “a natureza multidisciplinar e multifuncional da mediação socioeducativa, que se assume como actividade complexa, mobilizadora de diferentes perfis e competências pessoais e profissionais” (Costa e Silva, 2010, pp. 130-131). Ao longo dos cinco meses de estágio, foram vários os casos que requereram a articulação entre a equipa técnica e outras instâncias.

Partilham comigo que a família tem alguns constrangimentos financeiros e que no passado, num momento mais apertado, articularam com uma associação parceira para que lhes fosse atribuído um cabaz, com vários produtos essenciais. (NT15, 12 de novembro de 2024)

Vai se juntar ao projeto um participante que foi sinalizado pela escola, por estar com algumas dificuldades em adaptar-se ao contexto escolar. (NT48, 30 de janeiro de 2025)

O L recebeu uma chamada da mãe de um participante a comunicar que a CPCJ vai entrar em contacto com o projeto para saber como tem estado o menino. Percebo que esta parece preocupada em saber o lhes vai ser dito. (NT56, 11 de fevereiro de 2025)

Nestes casos, a mediação surgiu no contacto com as diferentes estruturas que fazem parte da vida de cada participante, criando uma intervenção em rede. Implica um cuidado na forma como o profissional aborda cada parte, tendo de gerir expectativas, procurar restabelecer comunicação, gerir emoções e diferentes interesses, elementos centrais da prática mediadora. Importa destacar a sensibilidade que alguns dos casos requerem, principalmente pelos impactos que podem vir a surgir na vida das crianças e jovens.

A mediação esteve igualmente presente nos eventos abertos à comunidade, que tem maior foco nas famílias, como o Jantar de Natal. Estes momentos reúnem familiares e amigos dos/as participantes, exigindo da equipa um papel de facilitação e coordenação. A equipa atua como elo entre famílias, promovendo a cooperação e o respeito mútuo. A mediação ocorre na gestão de diferentes interesses e na criação de espaços de convivência positiva, fortalecendo o sentimento de pertença e coesão social.

No geral, foi muito diferente ver os pais, familiares e os/as participantes neste contexto. Para além de as pessoas estarem muito animadas e a conversar entre si, estavam sempre disponíveis para nos ajudarem (por exemplo a trazer as sobremesas, etc) e para participarem nos diferentes momentos que a noite teve. (NT 32, 20 de dezembro de 2024)

5.5. Mediação em consonância com as dimensões relacionais da pessoa

Em todas as reflexões apresentadas em torno das práticas de mediação neste contexto de intervenção comunitária, a promoção das relações em diferentes esferas – entre participantes, técnicos, famílias, parceiros, entidades e comunidade – mostrou-se sempre presente e estruturante. Tal como reforçado por Torremorell (2008, p. 70):

O facto de seguirmos os valores da mediação afasta-nos, forçosamente, da sua visão mais instrumentalizada – que gira à volta do conflito e da sua solução – e o discurso reordena-se à volta de um novo horizonte sociocultural no qual as relações interpessoais são fonte constante de aprendizagem e de construção de significações sociais partilhadas.

Esta perspetiva evidencia que a mediação atua como um processo relacional e educativo (Silva et al., 2010) que atravessa todos os níveis de convivência. No projeto *Na Praça! – E9G*, esta dimensão foi particularmente visível na forma como se criaram e fortaleceram vínculos de confiança. A observação das dinâmicas quotidianas revelou que a mediação esteve presente nas interações mais simples do dia a dia, nos gestos de escuta, de reconhecimento e de validação do outro. As conversas informais, os momentos de partilha ou mesmo o acompanhamento de uma atividade tornaram-se espaços de aprendizagem relacional, onde se desenvolvem competências de empatia, diálogo e autorregulação emocional.

Ao longo do estágio, foi possível reconhecer como as diferentes dimensões relacionais da pessoa (Torremorell, 2008), que abordei no enquadramento teórico, se manifestam e se cruzam nas práticas mediadoras. A nível *intrapessoal*, a mediação contribuiu para que os/as participantes refletissem sobre si próprios, compreendessem as suas emoções e ganhassem consciência das suas ações. No plano *interpessoal*, *intragrupal* e *intergrupar*, favoreceu a comunicação e a cooperação, estimulando a escuta ativa e o respeito pelas diferenças. E, numa escala mais ampla, ao nível *comunitário*, esta dimensão concretizou-se na articulação entre instituições, famílias e comunidade local, potenciando redes de cooperação e de apoio mútuo. A mediação, neste sentido, atuou

como uma ponte entre sistemas, promovendo o sentimento de pertença e de corresponsabilidade na transformação social.

O impacto destas práticas foi visível nas relações que se transformaram – no participante que em vez de criticar as competências da colega passou a oferecer-se para a ajudar, nas crianças que aprenderam a falar entre si, nos jovens que passaram a ouvir antes de reagir, ou na confiança que se estabeleceu entre técnicos e participantes. Estes momentos demonstraram pequenas mudanças, que não se mantêm necessariamente constantes, mas que fizeram parte de um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento pessoal e coletivo.

Compreender a mediação enquanto prática relacional permitiu-me perceber que as relações são simultaneamente o meio e o fim da intervenção comunitária. O papel do técnico/mediador é fundamental no cuidado com as relações, alimentando um tecido relacional que sustenta o crescimento individual e a transformação social. Esta consciência reforçou a minha perceção de que a mediação, mais do que uma técnica, é uma atitude ética e uma forma de estar no trabalho com pessoas e comunidades.

Identificar e compreender as práticas de mediação no projeto revelou-se particularmente enriquecedor, pois permitiu-me, por um lado, alinhar a minha intervenção com a cultura já existente e, por outro, refletir de forma crítica e consciente sobre o próprio projeto, reconhecendo-o como um espaço de aprendizagem contínua, de (re)construção de significados e de emergência de novas ideias e possibilidades.

Esta cultura mediadora contribuiu para a criação de um ambiente de confiança, cooperação e diálogo permanente, promovendo o empoderamento dos/as participantes e fortalecendo o sentido de pertença à comunidade. Neste sentido, a mediação pode ser assumida não apenas como um objetivo ou uma metodologia específica, mas como uma estratégia transversal de intervenção comunitária, que orienta as formas de agir, de comunicar e de se relacionar com o território e com as pessoas que o integram.

PARTE VI: DISCUSSÃO FINAL

Retomando o objetivo geral definido para o presente estágio curricular, conforme é perceptível pela reflexão apresentada no capítulo anterior, o percurso realizado no contexto permitiu-me desenvolver uma análise sobre a forma como a mediação se manifesta nas práticas do projeto e participar na promoção de diversas atividades, entre outras funções, de modo a potenciar o desenvolvimento de competências sociais, cívicas e participativas, bem como contribuir para o fortalecimento das relações de convivência entre os/as participantes do projeto.

Uma intervenção, em qualquer contexto, é um processo contínuo e dinâmico, composto por diferentes fases que se interligam. Tal como assinalai na reflexão anterior, reconheço a presença transversal da mediação no projeto e a forma como esta contribui para promover um ambiente mais colaborativo, participativo e inclusivo. As práticas mediadoras observadas e desenvolvidas mostraram-se fundamentais para sustentar as atividades e favorecer o desenvolvimento das competências referidas.

Não obstante, seria irrealista esperar mudanças estruturais profundas num período relativamente curto de cinco meses de estágio. Por um lado, o tempo de intervenção foi limitado; por outro, os/as participantes integram-se em contextos de vida complexos, com múltiplas dimensões sociais e familiares que exigem um trabalho articulado, sustentado e prolongado no tempo. Este reconhecimento é, em si mesmo, um exercício de aprendizagem profissional, pois permite compreender a importância da continuidade e da monitorização sistemática das intervenções sociais e educativas.

Assim, uma das reflexões que emergiu desta experiência prende-se com a necessidade de monitorizar constantemente a intervenção e de a adaptar às especificidades do grupo, de modo a continuar a ir ao encontro das necessidades e interesses dos/as participantes.

Gostaria também de ressaltar que o trabalho com grupos grandes e heterogêneos revelou-se particularmente desafiante, exigindo flexibilidade e criatividade para construir respostas diferenciadas para perfis e ritmos diversos. Ainda que se procure manter um acompanhamento individualizado, particularmente pela relação estabelecida entre a equipa técnica e cada participante, a natureza coletiva das atividades impõe limites inevitáveis à atenção que é possível dedicar a cada participante. Isto leva a um trabalho para encontrar respostas diferentes, para participantes diferentes, o que do ponto de vista logístico e dos recursos existentes é desafiante.

Numa nota adicional, outra dimensão que se destacou ao longo do estágio foi a importância dos recursos materiais e humanos para o bom desenvolvimento da intervenção. Em vários momentos, a ausência de um espaço próprio do projeto condiciona as dinâmicas do grupo. O facto de o espaço ser partilhado com o Centro de Dia e de Convívio da Corujeira implica que a organização do espaço seja de acordo com as necessidades desse grupo, que utiliza o espaço mais tempo. Assim, as atividades acabam por ter de ser adaptadas ao espaço, ou a equipa tem de mudar a disposição dos moveis, o que nem sempre é prático. Esta partilha também impossibilita a personalização do ambiente, importante para retratar a identidade do grupo. Ainda, o facto de usarmos o mesmo espaço implica um cuidado adicional no decorrer das atividades. Embora o cuidado e o respeito pelo espaço comum deva sempre ser promovido, geram-se constrangimentos em atividades mais criativas ou livres, nas quais o uso de materiais podia provocar sujidade ou desarrumação.

Do mesmo modo, percecionei que o projeto beneficiaria de mais recursos humanos, para chegar a todas as vertentes do projeto. Neste sentido, importa destacar que o projeto procura responder a esta limitação através do envolvimento de estágios, voluntários e parceiros, demonstrando um forte investimento na construção de uma rede alargada e estratégica. Esta articulação revela-se essencial em contextos comunitários, onde o trabalho em rede é não apenas desejável, mas imprescindível para assegurar a continuidade, a diversidade de respostas e a eficácia da intervenção.

Em síntese, o estágio proporcionou-me uma compreensão mais profunda da mediação enquanto prática social e educativa, permitindo-me observar os seus impactos tanto nas relações interpessoais e grupais como na própria cultura organizacional do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio curricular constituiu uma etapa fundamental no meu percurso formativo enquanto Mestre em Ciências da Educação, permitindo-me consolidar e aplicar, em contexto real, os conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado no domínio Escolas, Participação e Tecnologias Digitais. A experiência desenvolvida no projeto *Na Praça! – E9G* representou uma oportunidade de aproximação ao mundo profissional e proporcionou-me uma compreensão mais ampla e aprofundada sobre os desafios e potencialidades da intervenção comunitária, bem como sobre o papel que a mediação pode assumir como estratégia educativa e social de transformação.

A inserção neste contexto de intervenção possibilitou-me posicionar-me de forma crítica e reflexiva perante as práticas de intervenção e os modos de agir no campo social, questionando as intenções, metodologias e impactos das ações desenvolvidas, característico da área das Ciências da Educação. Esta postura reflexiva, sustentada no diálogo entre a teoria e a prática, foi essencial para compreender as dinâmicas e constrangimentos que emergem no quotidiano da intervenção comunitária.

Simultaneamente, o estágio permitiu-me aprofundar a compreensão sobre os participantes enquanto sujeitos integrados em contextos sociais, culturais e políticos complexos, reconhecendo como estes fatores influenciam tanto as suas trajetórias individuais como o próprio trabalho de intervenção. Esta leitura mais contextualizada contribuiu para uma prática educativa mais sensível às realidades vividas, às vulnerabilidades e às potencialidades dos indivíduos e do território.

A experiência possibilitou ainda o contacto direto com práticas de mediação num contexto de intervenção comunitária, permitindo observar e analisar as suas diferentes expressões. A partir desta observação, pude conceber e experimentar estratégias socioeducativas centradas nas necessidades e interesses dos/as participantes, orientadas para o desenvolvimento de competências sociais, cívicas e comunicacionais, e para a promoção da igualdade de oportunidades e da inclusão social.

Para além das aprendizagens conceptuais e metodológicas, este percurso contribuiu também para explorar possíveis caminhos profissionalizantes, permitindo-me reconhecer a diversidade de contextos onde o profissional em Ciências da Educação pode intervir. A natureza multifacetada do projeto *Na Praça! – E9G* proporcionou uma experiência abrangente, integrando dimensões educativas, sociais e comunitárias, e

reforçando a importância de uma intervenção ancorada em princípios de mediação, participação e justiça social. Assim, integrar este contexto contribuiu para estruturar os meus interesses profissionais e fundamentar metodologias de trabalho.

Para finalizar, gostaria de realçar a importância para o meu percurso académico e enriquecimento profissional e pessoal, ter tido a oportunidade de traçar o meu próprio caminho no contexto. Partindo da observação participada, crítica e reflexiva, tive desde o início espaço para mostrar iniciativa e contribuir de forma articulada para o desenvolvimento do projeto. Foi a partir deste espaço para me envolver e das responsabilidades que pude assumir, que compreendi os desafios inerentes à intervenção no contexto e adquiri experiência que só a prática me conseguiria dar. Neste processo, percebi que o desafio, a imprevisibilidade da intervenção, a necessidade de adaptabilidade, a construção de novas ideias, o pensamento crítico e a relação de proximidade com os/as participantes, são características da intervenção comunitária que me motivam. Assim, para além do desenvolvimento de competências na área das Ciências da Educação, esta experiência permitiu-me reafirmar a certeza de que este é o campo profissional onde me revejo, fortalecendo a motivação para continuar a aprofundar o meu compromisso com a educação e a intervenção comunitária. Termina com uma reflexão pessoal, que retrata precisamente este pensamento:

No geral, o treino correu bastante mal. Foi uma tarde em que não parei um segundo. Foi desafiante pensar na melhor forma de agir e questionei-me no tempo todo, tal como também estou a fazer agora, se respondi da melhor forma, ou se disse e perguntei as coisas certas, ou se contribuí para a mediação do conflito da forma que tantas perspetivas teóricas defendem. Mas quando saí do estágio, dei por mim a sorrir no caminho todo para casa. Foi uma oportunidade incrível poder lidar com esta situação, juntar o grupo e assumir as “rédeas”. Senti confiança da equipa ao me deixarem lidar sozinha com o que tinha acontecido e senti que o próprio grupo me reconheceu no contexto. Foi um momento de aprendizagem fundamental. (NT72, 13 de março de 2025)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, João & Silva, Luciano Campos. (2014). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In Amado, João (coord.), *Manual de investigação em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra (2ª Ed.).

Batista, Isabel; Caetano, Ana Paula; Amado, João; Azevedo, Maria & Castanheira, Pais. (2021). *Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Brandão, Catarina, Taquette, Stella & Ribeiro, Jaime. (2017). O papel da investigação qualitativa em psicologia? *Revista Psicologia Diversidade e Saúde* 6(4). DOI: 10.17267/2317-3394rpds.v6i4.1731

Caetano, Ana Paula. (2007). Complexidade e mediação socioeducativa nas assembleias de turma. *Diálogo Educ.* Curitiba, 7(22), 67-80.
<https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/32914/1/dialogo-1574.pdf>

Canário, Rui. (1999). *Educação de Adultos: Um Campo e uma problemática*. Educa & Autor.

Canário, Rui. (2003). O impacto social das Ciências da Educação. VII, Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação “Ciências da Educação”. O Estado da Arte”. Universidade de Lisboa.

Carmo, Hermano. (2007). *Desenvolvimento Comunitário*. Universidade Aberta.

Centro Social de Soutelo. (2025). *Plano de Atividades e de orçamento*. Disponível em: <https://www.centrosocialsoutelo.org/2-sobre/214-documentos>

Centro Social de Soutelo. (2015). *Estatutos*. Disponível em: <https://www.centrosocialsoutelo.org/2-sobre/214-documentos>

Charlot, Bernard. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Conferência de abertura da 28ª Reunião Anual da ANPED. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-18.

Cortesão, Irene & Trevisan, Gabriela. (2006). O trabalho sócio-educativo em contextos não-formais: análise de uma realidade. *Cadernos de Estudo*, 3, 61-74.

Costa e Silva, Ana M.; Caetano, Ana Paula; Freire, Isabel; Moreira, M. Alfredo; Freire, Teresa; & Sousa Ferreira, Ana. (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 119-151.

Cunha, Pedro & Monteiro, Ana Paula. (2017). Epistemologia e prática da mediação: por uma cultura de paz. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 69(3), 199-207.

Despacho, de 30 de junho de 2023. *Regulamento do Programa Escolhas – E9G*. Lisboa: Alto Comissário para as Migrações. Disponível em: <https://candidatura.programaescolhas.pt/files/regulamento-pe-e9g.pdf>

Fisher, Pamela. (2012). Ethics in Qualitative Research: ‘Vulnerability’, Citizenship and Human Rights. *Ethics and Social Welfare*, 6(1), 2-17. DOI: 10.1080/17496535.2011.591811

Freire, Isabel Pimenta. (2010). A mediação em educação em Portugal. In José Alberto Correia & Ana Maria Costa e Silva (Eds.), *Mediação: (D)os contextos e (D)os actores*, 59-70. Edições Afrontamento

Freitas, Maria de Fátima Quintal. (2015). Desafios éticos na prática em comunidade: (des)encontros entre a pesquisa e a intervenção. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 10(2).

Gómez, José António Caride; Freitas, Orlando Manuel Pereira & Callejas, Germán Vargas. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Profedições.

Gonçalves, João. (2015). *O Envolvimento De Crianças E Jovens Num Modelo De Gestão Territorial Participada Ao Nível Local* [Dissertação de doutoramento]. Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto.

Hall, Budd. (1992). From Margins to Center? The Development and Purpose of Participatory Research. *The American Sociologist*, 23, 15–28. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02691928>

Hall, Budd & Rajesh Tandon. (2017). Participatory research: Where have we been, where are we going? – A dialogue. *Research for All*, 1(2), 365–74. DOI <https://doi.org/10.18546/RFA.01.2.12>

IPDJ. (2025). *Programa Escolhas em Revista*. Disponível em: <https://ipdj.gov.pt/documents/20123/28475657/revista-programa-escolhas-16-04-25.pdf/05d71a2b-f40a-9282-da73-7af9674375cd?t=1744796816827>

Lopes, João Vasco; Correia, Augusta; Cruz, Catarina Mendes; Almeida, Tânia & Estêvão, Pedro. (2022). Avaliação externa do Programa Escolhas E8G: relatório final. Lisboa: ACM.

Matos, Manuel. (2009). Da intervenção comunitária à mediação comunitária. *Educação, Sociedade & Culturas*, 29, 175-189.

Menezes, Isabel. (2007). *Intervenção Comunitária: uma perspectiva psicológica*. Livpsic/Legis Editora.

Moreira, João; Pereira, Ana; Goes, Ana; Marques, Teresa; Monteiro, Rita. (2015). *Manual Inventário de Avaliação do Risco Psicossocial em Crianças e Jovens*. Programa Escolhas.

Mullahey, Ramona, Susskind, Yve & Checkoway, Barry. (1999). Youth Participation in Community Planning. American Planning Association.

Neves, Tiago, Guedes, Mafalda & Araújo, Tiago. (2009). Mediação Comunitária e Mudança Social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, 45-60.

Peruzzo, Cicilia Maria Krohling. (2002). Comunidades em Tempos de Redes. In Cicilia Peruzzo, Denise Cogo & Gabriel Kaplún (org.) *Comunicação E Movimentos Populares: Quais redes?* (pp. 275-298). Editora Unisinos.

Projeto Na Praça! – E9G. (2023). Candidatura para o Programa Escolhas [Candidatura não publicada].

Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Ribeiro, Rita & Silva, Ana Maria Costa. (2021). Mediação, desenvolvimento pessoal e cidadania: um projeto com raparigas de etnia cigana. In Susana Pinto, Anabela Pereira, Gillian Moreira, Maria Cristina Gomes, Rosa Faneca (coords.). *Mediação Intercultural: Comunicação, Cidadania e Desenvolvimento*. Livro de Atas do III Congresso Internacional RESMI 2021.

Rocha, Ana Luíza Carvalho & Eckert, Cornelia. (2008). Etnografia: Saberes e práticas. In Céli Regina Jardim e César Augusto Barcellos Guazzelli, *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Editora da Universidade.

Rodrigues, Fernando Matos. (2005). A cidade como processo de conservação e de transformação urbano - O exemplo do Parque Oriental da Cidade do Porto/Campanhã. In Vítor Oliveira Jorge (coord.), *Conservar para quê?*. Resultante da 8ª Mesa-redonda de Primavera (pp.231-259). Centro de Estudos Arqueológicos das Universidades de Coimbra e Porto.

Silva, Guilherme Henrique. (2019). *Intervenção paisagística em problemáticas urbanas*. [Tese Mestrado]. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

Silva, Sofia Marques, Silva, Nicolas Martins & Pinheiro, Sara. (2022). Culturas de participação de jovens: o caso das regiões fronteiriças em Portugal. *Sociologias*, 60, 268-301. <http://doi.org/10.1590/18070337-112385>

Streck, Danilo Romeu. (2016). Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. *Interface (Botucatu)*. 20(58), 537-547. DOI: 10.1590/1807-57622015.0443

Torremorell, Maria Carme Boqué. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto Editora.

Referências Webgráficas

Junta de Freguesia de Campanhã. (2014). *História*. Disponível em: <https://www.campanha.net/index.php/historia>

Instituto Nacional de Estatística. *Censos 2021*. Disponível em:
https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_populacao&xpid=CENSOS21

APÊNDICES

Apêndice 1: Plano de sessões do Programa *Dar o Salto*

Plano de Sessões - Dar o Salto

Plano desenvolvido numa turma de 4º ano, com 20 alunos.

Objetivo do programa: *Este programa tem como objetivo potenciar o pensamento crítico e envolvimento ativo em crianças, com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos, incentivando a reflexão sobre temas atuais, a formulação de opiniões fundamentadas e o debate organizado de ideias. De forma a fomentar o envolvimento ativo, neste programa as crianças são incentivadas a olhar à sua volta de forma crítica e construtiva, levando à identificação de problemas ou aspetos a melhorar e a participação na elaboração de um projeto que procure promover a resolução de uma das questões identificadas.*

1ª Sessão – Sessão inicial e apresentação do tema			
<u>Atividade</u>	<u>Descrição</u>	<u>Duração</u>	<u>Material</u>
1. Apresentação do projeto	Apresentação do projeto Na Praça e dos/as formadores/as. Explicação do programa “Dar o Salto” e os seus objetivos.	5 min	
2. Jogo de cartas com perguntas	Para a realização da atividade, o formador deve pedir aos participantes que um de cada vez vá à frente da sala para dizer o seu nome, escolher uma categoria e retirar uma carta. O/A participante tem à sua escolha 4 categorias, tendo por base o jogo da “Oceano de papel”: Os meus desejos; Sobre mim; A minha escola; e A minha família (<i>Cartas – anexo 1</i>). Após retirar uma carta, deve ler a questão e responder à mesma. O/a formador/a deve procurar explorar e desenvolver a resposta.	55 min	4 Envelopes (1 envelope para cada categoria) Cartas (1 para cada participante) – <i>Anexo 1</i>
2ª Sessão – Pensamento crítico			
<u>Atividade</u>	<u>Descrição</u>	<u>Duração</u>	<u>Material</u>
1. Identificar problemas, causas e consequências – Dinâmica da árvore	Nesta dinâmica, o/a formador/a deve começar por dividir a turma em grupos com cerca de 4 a 5 pessoas. Depois é entregue a cada grupo uma notícia, de preferência que aborde um tema de relevância para os/as alunos/as, como por exemplo, notícias sobre a organização escolar, tecnologias, impacto das redes sociais, alterações climáticas, etc (<i>Exemplos de notícias que podem ser usadas – Anexo 2</i>). O grupo deve ler a notícia e identificar um problema que esteja retratado na notícia, as causas desse problema e as suas consequências. Podem adicionar causas e consequências que não estejam explícitas nas notícias. De forma a orientar e tornar mais visual a atividade, deve ser entregue uma folha com uma	45 min	Notícias impressas (<i>Anexo 2</i>); Fotocópias árvore (<i>Anexo 3</i>).

	árvore, em que o tronco é o problema, as raízes a causa e as folhas as consequências (Anexo 3). Caso os grupos terminem mais cedo, podem tentar pensar em soluções para o problema.		
2. Reflexão	Após analisarem as notícias, devem partilhar com o grupo o problema, as causas e as consequências que identificaram enquanto grupo. O/A formador/a deve refletir sobre a importância de analisar todas as vertentes de um problema, de forma a pensar em soluções.	15 min	
3ª Sessão – Mitos vs verdades			
<u>Atividade</u>	<u>Descrição</u>	<u>Duração</u>	<u>Material</u>
1. Mitos e verdades	A atividade consiste num conjunto de afirmações que podem ser verdade ou mito, estando relacionadas com vários temas em torno da cidadania ou atualidade, como saúde mental, sustentabilidade ambiental, relações com o outro, direitos humanos, igualdade de género, diferenciação funcional e multiculturalidade. O/A formador/a deve explicar e dinâmica e projetar as afirmações (Anexo 4). À medida que as frases forem projetadas, os/as alunos/as devem refletir em turma sobre as frases e dizer se acham que é verdade ou um mito. Após se posicionarem, o/a formador/a revela se é verdade ou mito. Ao realizar esta atividade, é importante reforçar que não tem mal errar, e o importante é participarem.	1h	Power Point (Anexo 4)
4ª Sessão - Debates			
<u>Atividade</u>	<u>Descrição</u>	<u>Duração</u>	<u>Material</u>
1. Atividade “Na minha opinião...”	Para esta atividade os/as alunos/as devem estar sentados numa roda. O/A formador/a vai dizer algumas frases que transmitem opiniões e os/as alunos/as devem se levantar e trocar de lugar com outro colega se concordar com a afirmação. Por exemplo, perante a frase “Na minha opinião devemos comer todos os dias frutas e vegetais” todos/as os/as alunos/as que concordarem vão se levantar e sentar noutra local, enquanto quem não concorda deve ficar sentado. <u>Sugestão de frases que podem ser usadas:</u> 1. Na minha opinião devemos comer todos os dias frutas e vegetais; 2. Na minha opinião os alunos devem usar telemóveis na sala de aula. 3. Na minha opinião as redes sociais são um problema para o desenvolvimento das crianças. 4. Na minha opinião todas as crianças deviam ir à catequese. 5. Na minha opinião não devia haver trabalhos para casa.		PowerPoint de apoio (Anexo 5)

	6. Na minha opinião as cantinas devem ter opção vegetariana/vegan. 7. Na minha opinião o mundo não devia ter regras. 8. Na minha opinião é mais fácil ser adulto do que criança. 9. Na minha opinião todos deveriam ter um animal de estimação para aprender a ser responsáveis. 10. Na minha opinião as tarefas domésticas devem ser divididas de igual forma pelas pessoas da casa. 11. Na minha opinião todas as crianças deviam ter o direito de dormir até mais tarde. 12. Na minha opinião todas as crianças deveriam poder escolher as disciplinas que querem estudar na escola com base nos seus próprios interesses. 13. Na minha opinião a televisão e a internet são mais importantes que os livros. 14. Na minha opinião todas as crianças passam por experiências de bullying. No final da atividade, o/a formador/a deve refletir sobre a dinâmica, perguntando aos/às alunos/as o que estiveram a fazer nesta atividade. O objetivo é refletir sobre a tomada de posição e pensamento crítico.		
2. O que é um debate?	O/A formador/a deve começar por perguntar “O que acham que é um debate?” e apontar o que for dito no quadro branco. Com base nas respostas, deve explicar que: Um debate é um momento de discussão entre duas ou mais pessoas que tenham opiniões diferentes sobre um determinado tema. Cada pessoa deve explicar o seu ponto de vista ou contradizer a outra pessoa usando argumentos. Os argumentos têm de ser baseados em factos, ou seja, não é apenas uma opinião, mas sim baseado em pesquisa e fontes seguras. Podemos debater no nosso dia-a-dia, ou ter debates mais formais e organizados.		PowerPoint de apoio (Anexo 5)
3. O que é uma moção?	Mas afinal sobre o quê que debatemos? Sabem o que é uma moção? O/A formador/a deve explicar que uma moção é uma questão sobre um determinado assunto que pode ter diferentes perspetivas e abrir espaço para criar um debate. <i>Exemplos:</i> Os alunos devem usar telemóveis nas escolas? Redes sociais são um problema para o desenvolvimento das crianças? O plástico deve ser proibido? Carros a combustível devem ser proibidos? Deveres e trabalhos de casa devem ser banidos? Os exames devem ser obrigatórios? Seria melhor se as escolas comesçassem mais tarde? As semanas deviam ter menos dias com aulas? A guerra é um mal necessário?		PowerPoint de apoio (Anexo 5)
4. Funcionamento de um debate	Após estabelecer as bases, passamos a explicar o funcionamento de um debate formal. Primeiro deve ser explicado que existem 2 lados, ou seja, 2 pontos de vista diferentes, e alguém a moderar o debate. Cada parte tem o seu tempo e a sua vez para falar. Passos: 1º. O moderador inicia o debate, explicando as regras, a moção e as diferentes posições. 2º. O Moderador passa a palavra a uma das partes. Devem levantar a mão para pedir a sua vez e têm de esperar até que o moderador indique que podem falar. Têm sempre de respeitar o que o outro lado dizer, não		PowerPoint de apoio (Anexo 5)

	podem falar por cima uns dos outros, e devem deixar que falem diferentes pessoas (mesmo dentro do vosso grupo). 3º. O público/Júri decide quem conseguiu defender melhor a sua posição. Com um debate em sala de aula, o objetivo é sermos capazes de explicar o nosso ponto de vista e defender o que acreditamos, mas também aprender com a troca de ideias entre nós, ouvir os argumentos dos outros e sermos capazes de reajustar o nosso pensamento com base nisso. O importante não é apenas quem ganha, mas sim sermos capazes de elaborar o nosso pensamento e explicar o que queremos dizer.		
5. <i>Brainstorm</i> – temas para debater	O/A formador/a deve questionar que temas gostavam de debater na próxima sessão. Para tal, podem dividir a turma em dois grupos e cada grupo deve escolher um tema para debater na próxima semana. <u>Exemplos turma em que o programa foi aplicado:</u> - Disponibilização de Alimentos Não Saudáveis nas Escolas - Uso de telemóveis nas escolas		
5ª Sessão - Debates			
<u>Atividade</u>	<u>Descrição</u>	<u>Duração</u>	<u>Material</u>
1. Relembrar sessão anterior	O/A formador/a deve começar por relembrar os tópicos falados na sessão anterior, focando no modo de funcionamento de um debate e nos temas que selecionaram. Para auxiliar, pode mostrar um vídeo que fala sobre debates: https://youtu.be/8053oXdk2Pc	5 min	PowerPoint de apoio (Anexo 5)
2. Preparar debate	Após relembrar as regras e o funcionamento, passam para a preparação do debate. Primeiramente, deve dividir-se a turma nos mesmos grupos que na sessão passada. Posteriormente, cada grupo deve escolher 1 pessoa para ser moderadora do debate, e dividir as restantes pessoas a favor ou contra a moção proposta. Os/as alunos/as têm o restante tempo para se prepararem e organizarem, definindo argumentos contra/a favor, ou, no caso do/a moderador/a pesquisar sobre o tema na globalidade e preparar algumas questões. Para facilitar o processo, o/a formador/a deve levar materiais já preparados para cada grupo (com argumentos contra e a favor) – Ver Anexo 6 para ter um exemplo.	15 min	Conjunto de notícias, excertos de textos ou sites com argumentos contra e a favor das moções pensadas na sessão anterior – Ver anexo 6 para ter um exemplo.
3. Dinamização do debate	Realização de 2 debates. O/A formador/a deve auxiliar o/a moderador/a a orientar o debate.	35 min	

4. Reflexão sobre o debate	Refletir sobre como foi estar num papel em que têm de defender algo, o que sentiram, se foi fácil, etc	5 min	
6ª Sessão – Planeamento: Vamos a Ideias!			
<u>Atividade</u>	<u>Descrição</u>	<u>Duração</u>	<u>Material</u>
1. Nuvem de ideias	Nesta sessão começa o planeamento do projeto, tendo nesta fase inicial o objetivo de reunir algumas ideias de problemas ou aspetos a melhorar na escola ou turma. Desta forma, o formador/a deve começar por incentivar a turma a pensar nesta questão e fazer no quadro uma “nuvem” com todas as ideias que surgirem. Quando já não houver mais ideias, devem procurar selecionar 3 temas. <u>Exemplos turma em que o programa foi aplicado:</u> Pontualidade (15 votos), Falta de uma sala para informática (8 votos), Falta de espaços interiores em dias de chuva (8 votos), Comportamento/Regras (7 votos), lixo (5 votos), Uso da Gramática/linguagem (4 votos), Assiduidade (3 votos), falta de atividades lúdicas nos recreios (2 votos), Problemas nos espaços para recreio/divisões (1 voto), Dificuldades na aprendizagem (1 voto), organização na cantina (1 voto), Organização/Responsabilidade (de materiais, espaços e itens pessoais) (1 voto), Irresponsabilidade no uso da água (0 votos).	30 min	
2. Reflexão sobre soluções para problemas identificados	Nesta fase a turma deve ser dividida em grupos, e cada grupo recebe um dos temas selecionados. Num papel grande, devem focar no problema em questão e expressar como poderia ser resolvida a questão. <u>Exemplos turma em que o programa foi aplicado:</u> - Pontualidade: Mandar email aos pais para acordar mais cedo; mandar os alunos acordar mais cedo; Mais informação sobre horário de sono; penalizações; rotina mais dura; - Falta de espaços/sala informática: carregadores, construir, tomadas, espaços, fones, mesas, computadores. - Falta de espaços interiores em dias de chuva: Por outro telhado no recreio todo, fazer atividades em dias de chuva com os professores, fazer um mealheiro para a escola.	15 min	
	<u>Observação:</u> 1. Nesta sessão senti que faltava uma dinâmica inicial para não ser só falar/refletir ou algo mais interativo. 2. Acho que nesta fase seria mais pertinente eles identificarem as causas e consequências do problema, como tinham feito anteriormente na dinâmica da árvore, para terem algo mais definido e relacionar com sessões anteriores.		

7ª Sessão – Planeamento: Escolha de problema a incidir

<u>Atividade</u>	<u>Descrição</u>	<u>Duração</u>	<u>Material</u>
1. Procurar soluções	Explorar melhor as formas de solucionar os problemas selecionados por eles, procurando perceber o que pode ser feito, tendo por base as respostas que eles também indicaram na sessão anterior. Das ideias que surgirem ver o que pode ser concretizado até janeiro e decidir o que vamos fazer (pode ser por diálogo ou votação). No final devem decidir um dos problemas para formular um projeto.		
	<u>Observações:</u> Não estive nesta sessão, mas pelo planeamento e passagem realizada parece semelhante à parte final da sessão anterior, sendo talvez mais um motivo para alterar a última dinâmica da sessão anterior (Focando mais em procurar a raiz do problema).		

8ª Sessão – Planeamento: Matriz das soluções (pertinente/exequível)

<u>Atividade</u>	<u>Descrição</u>	<u>Duração</u>	<u>Material</u>
1. Matriz das soluções	O/A formador/a deve começar por distribuir Post It pelos/as alunos/as e pedir que cada um/a escreva soluções para o problema que tinham escolhido na sessão anterior. No quadro branco desenha-se uma Matriz com os polos: “Pertinente” e “Exequível”. Após escreverem as soluções, um a um devem partilhar com a turma e em conjunto refletir se a solução é pertinente ou/e exequível. O objetivo é através da atividade selecionar as soluções que são pertinentes e exequíveis para poderem ser realizadas nas próximas sessões.		
	<u>Observações:</u> 1. Adicionava também uma atividade inicial. 2. Senti que foi repetitivo eles voltarem a pensar em soluções num momento inicial. Poderíamos recorrer às soluções que já tinham sido ditas na sessão anterior e levar estas já escritas para facilitar o processo. 3. Acho importante explorar primeiro o que é “pertinente” e o que é “exequível” – podíamos ter um jogo com frases que podiam retratar “pertinente” ou “exequível” e eles tinham de se mexer conforme o que achavam. Também, os <i>Post it</i> não colam bem e não ficou claro onde tinham de colocar os papeis.		

9ª Sessão – Execução do projeto: Aplicação das ideias			
<u>Atividade</u>	<u>Descrição</u>	<u>Duração</u>	<u>Material</u>
1. Aplicação das ideias	Consoante o problema identificado e as soluções pensadas, preparar o que for necessário para executar o projeto. <u>Exemplo turma em que o programa foi aplicado:</u> Elaboração de um guião para um vídeo de sensibilização e escrita de email para enviar ao Diretor do agrupamento, com o vídeo em anexo.		Varia consoante o projeto a executar
10ª Sessão – Execução do projeto			
<u>Atividade</u>	<u>Descrição</u>	<u>Duração</u>	<u>Material</u>
1. Aplicação das ideias	Consoante o problema identificado e as soluções pensadas, preparar o que for necessário para executar o projeto. <u>Exemplo turma em que o programa foi aplicado:</u> Gravação dos vídeos e áudios para vídeo de sensibilização.	1h	Varia consoante o projeto a executar
11ª Sessão – Sessão final - Finalização projeto e partilha			
<u>Atividade</u>	<u>Descrição</u>	<u>Duração</u>	<u>Material</u>
1. Conclusão do projeto	Consoante o problema identificado e as soluções pensadas, concluir o projeto. <u>Exemplo turma em que o programa foi aplicado:</u> Visualização do vídeo e envio do email ao Diretor do agrupamento (com o vídeo em anexo).	Não definido	Varia consoante o projeto a executar
2. Reflexão final sobre o programa	Fazer balanço dos temas tratados ao longo das sessões.	15 min	

Apêndice 2: Formulário de avaliação das sessões do Projeto *Na Praça!* – E9G

18/10/25, 21:26

Formulário de Avaliação: Sessões Projeto Na Praça! - E9G

Formulário de Avaliação: Sessões Projeto Na Praça! - E9G

Cara/o docente,

Com a finalização das sessões e atividades dinamizadas pelo **Projeto Na Praça - E9G** em contexto de sala de aula, pedimos que responda a este breve **formulário de avaliação**. Com este formulário pretendemos continuar a melhorar e inovar as nossas sessões, de forma a contribuir positivamente para o desenvolvimento das crianças e jovens com quem trabalhamos.

Agradecemos pela colaboração e pelo trabalho conjunto realizado ao longo das sessões.

A equipa do Projeto Na Praça!-E9G

Informações sobre turma e atividades

1. Indique a escola em que decorreram as sessões

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Escola Básica e Secundária do Cerco
- ☐ Escola Básica do 1.º CEB / JI do Falcão
- ☐ Escola Básica de 1.º CEB / JI da Corujeira

2. Indique a turma em que decorreram as sessões

Avaliação das sessões e atividades desenvolvidas

3. **De 1 a 10, indique a adequação das atividades desenvolvidas para o contexto da turma**

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nad	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Muito adequadas

4. **Explique em que medida considera que as atividades desenvolvidas não foram/foram adequadas para o contexto da turma**

5. **De 1 a 10, indique qual foi a adequação das/os técnicas/os ao contexto da turma no decorrer das sessões**

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nad	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Muito adequada

6. **Explique porque considera que as/os técnicas/os não estavam/estavam adequados ao contexto da turma**

7. **Como considera que correu a relação estabelecida entre o Projeto Na Praça - E9G e a Escola?**

8. **Tem alguma sugestão de melhoria para o futuro?**

Obrigada pela sua resposta!

A sua resposta é fundamental para continuarmos a melhorar a nossa ação!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Apêndice 3: Processo Individual do/a Participante



PROCESSO INDIVIDUAL DO/A PARTICIPANTE

Nome _____	
Família <i>Familiares participantes no projeto (Grau familiar; nome)</i> _____, _____, _____ _____, _____, _____ _____, _____, _____	
Relação familiar/ situações identificadas _____ _____ _____ _____ _____	
Enquadramento do estado de Saúde _____ _____ <i>Acompanhamento psicológico</i> [☐] Sim [☐] Não <i>Acompanhamento psiquiatria</i> [☐] Sim [☐] Não <i>Medicação</i> _____ <i>Alergias</i> _____	
Relação com escola (assiduidade, comportamento, desempenho escolar, medidas adicionais, etc) _____ _____ _____ _____ _____ _____	
Plano/ Ações individualizadas no Projeto (se existirem) _____ _____ _____ _____	

Promovido por:



Cofinanciado por:



[illegible]

Observações/ Ocorrências (colocar data e descrição)

[illegible]

Apêndice 4: Declaração de honra

De acordo com o artigo 14.º do Código Ético de Conduta Académica da Universidade do Porto, declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.