



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Ana Catarina Sousa Costa

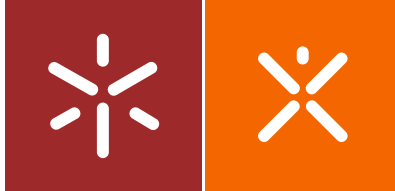
A Mediação na promoção da inclusão social  
em famílias socialmente desfavorecidas

Ana Catarina Sousa Costa | A Mediação na promoção da inclusão social  
em famílias socialmente desfavorecidas

UMinho | 2014

Outubro de 2014





Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Ana Catarina Sousa Costa

A Mediação na promoção da inclusão social  
em famílias socialmente desfavorecidas

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

Trabalho efectuado sob a orientação do  
Doutor Fernando Guimarães

## DECLARAÇÃO

Nome: Ana Catarina Sousa Costa

Endereço Eletrónico: catarinacosta18.11@gmail.com

Telefone: 911981586

Número do Cartão de Cidadão: 13736896

Título do Relatório: A Mediação na promoção da inclusão social em famílias socialmente desfavorecidas

Orientador: Doutor Fernando Manuel Seixas Guimarães

Ano de conclusão: 2014

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

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO INSCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Depois de terminada esta longa viagem de cerca de 9 meses, não posso deixar de agradecer e homenagear todos aqueles que, direta ou indiretamente, me ajudaram a chegar a bom porto.

Ao Dr. Carlos, orientador e companheiro de viagem, agradeço toda a ajuda, cooperação, companheirismo, palavras de conforto e motivação, partilha de conhecimentos, sabedoria e, também, momentos de diversão e descontração que me proporcionou durante o meu estágio. Sem ti, não teria sido possível, não poderia ter tido melhor mentor. Obrigada!

À Ana Maria, Belém, Sara e Flor por me terem recebido tão bem e me terem feito sentir parte da equipa. Obrigada por todos os momentos de motivação, diversão e auxílio que me proporcionaram.

Ao meu Professor, Doutor Fernando Guimarães, pela confiança que em mim depositou, por ter acreditado neste projeto e por todo o auxílio prestado ao longo destes meses. Obrigada por ter estado tão presente e pelas palavras de motivação que nunca me fizeram desistir.

Às moradoras do Empreendimento Social de Coradeiras e restantes participantes deste projeto. Sem vocês, tudo isto não seria possível. Agradeço a confiança e participação nas ações que desenvolvi e por acreditarem num futuro melhor. Agradeço, ainda, a lição de vida que me proporcionaram.

Um agradecimento especial à minha amiga Ana Filipa Pereira por ter participado neste projeto, na ajuda a algumas moradoras na preparação de entrevistas de emprego. Obrigada pela partilha do teu conhecimento em prol dos outros. Outro agradecimento especial ao meu amigo Felipe Magalhães, por ter criado a imagem do meu projeto: a ponte. Obrigada Sr. Arquiteto!

Agradeço, ainda, às instituições que me apoiaram: à Casa do Povo de Fermentões, na voz da Doutora Sofia, por terem apoiado o meu estágio; à Junta de Freguesia de Fermentões, na voz do Presidente Manuel Mendes e Dona Fernanda, por todo o apoio e cedência de espaço; e às restantes instituições que participaram no momento “Agir em Comunidade”.

Por último, mas não menos importante, aos meus pais – por tudo, desde sempre –, ao meu namorado Diogo, e a todos os meus amigos que me apoiaram durante meses neste processo, nada fácil, onde só falava em ideias e em bairros sociais, medidas de RSI, medidas de inclusão social, enfim, também ficaram peritos na temática!



## RESUMO

O presente relatório foi realizado tendo em consideração o estágio curricular de cerca de nove meses numa IPSS, mais precisamente num Gabinete de Atendimento e Acompanhamento Social na cidade de Guimarães. Este projeto incidiu num bairro social, maioritariamente com elementos de famílias beneficiárias do rendimento social de inserção e/ou famílias multiproblemáticas e em exclusão social. Neste sentido, tentamos aplicar os conhecimentos de mediação a este campo de intervenção. A mediação tem vindo a evoluir ao longo dos tempos. Se antes apenas se tinha uma visão pouco desenvolvida sobre mediação, onde o mediador seria um elemento neutro num problema entre duas (ou mais pessoas), hoje em dia aplica-se cada vez mais ao campo social, onde está a crescer investigação nesse sentido. Neste relatório, perspetivamos a mediação com outro sentido. Assim, será importante olharmos a mediação com outros olhos, afirmando-se não só como um meio alternativo de conflitos entre duas pessoas, mas sim como um meio alternativo e de aprendizagem para resolver problemas de uma escala maior, como é o caso da exclusão social.

Este projeto teve como objetivos compreender a importância da mediação em famílias que sofrem de exclusão social; melhorar a intervenção da equipa multidisciplinar que trabalha com estas famílias; (re)estabelecer a ligação dos pais com a escola dos filhos e de famílias em exclusão social com a restante comunidade; Promover uma convivência frutífera entre os vários elementos do público-alvo, e entre estes e a restante comunidade; e potenciar a cidadania ativa do público-alvo.

Quanto à metodologia adotada, como em qualquer intervenção, será importante iniciar-se com uma análise de conteúdo, conhecendo os projetos já existentes e conceitos a reter. A observação foi uma constante neste projeto, para conhecer os padrões culturais do público-alvo e, posteriormente, observar as mudanças ocorridas com a intervenção realizada. O grupo de foco foi a metodologia adotada para o primeiro momento do estágio, no sentido de percebermos a imagem que os seus utentes possuem do trabalho do local de estágio. Já os diários de bordo, bem como os inquéritos por questionário, permitiram guiar e avaliar a prática ao longo do estágio. O *brainstorming*, a metodologia S-IVAM e as Histórias de Vida permitiram desenvolver os últimos dois momentos do estágio – Diálogos e Agir em Comunidade – tentando ir ao encontro dos objetivos traçados inicialmente.

Por último, este projeto teve como resultados a aproximação dos pais à escola e a melhoria das suas atitudes parentais. Fomentou a cidadania ativa, envolvendo o público-alvo no desenvolvimento de projetos em prol da comunidade. Para além disso, perspetivamos o papel da mediação neste contexto como potenciadora da comunicação, da convivência frutífera e cidadania ativa.





## ABSTRACT

This report was done after a professional practice about nine months in a Private Institution of Social Solidarity, more precisely in a cabinet of care and social support in Guimarães. This project was focused in a social neighbourhood with socially disadvantaged families and social exclusion. So, we applied knowledge of mediation on this field of intervention. The mediation has been evolving. If there was a vision a little undeveloped of mediation, where the mediator would be a neutral element, today mediation applies in social context, growing investigations of this theme. In this report we look into mediation with other sense. So, it will be important to look into mediation with other eyes, stating itself not only as an alternative mean of conflict between two people, but as an alternative and learning way to solve problems in a larger scale environment, such as social exclusion.

This project had, as objectives, understanding the importance of mediation in socially disadvantaged families and the importance of mediation to solve social exclusion; improve the intervention of the team who works with these families; (re)connect the connection with parents and school; (re)connect families in social exclusion with the community; promote harmonious coexistence between socially disadvantaged families and the community; potentiate active citizenship in this public.

Regarding the adopted methodology, as in any intervention, it is important to start with an analysis of content, knowing the existing projects and concepts. The observation was constant in this project, to know the cultural patterns of the target audience and, afterwards, to observe the changes that occurred with the intervention. The focus group was the adopted methodology for the first stage of the training, to understand the opinion of the users about the work made in the training place. On the other hand, the daily records as well as the surveys by questionnaire, allowed to conduct and assess all the practice during the training. The brainstorming, the S-IVAM methodology and the Life Stories allowed to develop the two last stages of the training – ***Dialogues and Acting in Community*** – trying to meet the initial goals.

Finally, this project had as a result the proximity of parents to school and the improvement of their parental attitudes. It has promoted the active citizenship, involving the target audience in the development of projects in favour of the community. Furthermore, we have foreseen, in this context, the role of mediation as an important promoter of the communication, the harmonious coexistence and the active citizenship.



## ÍNDICE GERAL

Capítulo I - Introdução.....	13
Capítulo II - Enquadramento Contextual do Estágio.....	19
1. A nossa integração.....	21
2. Caracterização da instituição.....	21
3. Caracterização do público-alvo .....	24
4. Análise de necessidades .....	25
5. Objetivos de intervenção/problema de investigação.....	28
6. Motivações e expectativas em relação ao estágio.....	30
Capítulo III - Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio .....	31
1. A Mediação no campo da inclusão social: a Mediação social e socioeducativa .....	33
2. Modelos de Mediação .....	36
3. A Mediação no campo da inclusão social: a mediação sociocultural.....	37
4. Modelo Ecológico-sistémico de Bronfenbrenner .....	38
5. A importância da formação e sua supervisão para a prática da mediação.....	39
6. Outras teorias importantes para o estágio .....	44
Capítulo IV - Enquadramento Metodológico do Estágio.....	47
1. Análise de Conteúdo.....	50
2. Observação .....	51
3. Grupo de Foco.....	52
4. Diários de Bordo.....	53
5. Inquérito por Questionário.....	54
6. Brainstorming.....	56

7. Técnica do Novelo .....	57
8. Metodologia S-IVAM .....	57
9. Histórias de Vida (narrativas auto-biográficas).....	58
10. Recursos mobilizados e limitações.....	60
Capítulo V - Apresentação e Discussão do Processo de Intervenção .....	63
1. Focus Group.....	65
1.1 Caracterização do público-alvo do Focus Group.....	66
1.2 Confronto .....	66
1.3 Reconstrução.....	67
2. Diálogos .....	67
2.1 Análise do Problema/Conflito.....	67
2.2. Caracterização do Público-Alvo.....	68
2.3. Síntese Descritiva das Principais Sessão dos Diálogos .....	69
2.3.1. Sessão número um: Apresentação .....	70
2.3.1.1. Confronto .....	70
2.3.1.2. Reconstrução .....	71
2.3.2. Sessão número três: Métodos de Estudo.....	71
2.3.2.1. Confronto .....	74
2.3.2.2. Reconstrução .....	74
2.3.3. Sessão número cinco: Boas Práticas Parentais – continuação .....	75
2.3.3.1. Confronto .....	77
2.3.3.2. Reconstrução .....	78
2.3.4. Sessão número seis: A Influência que exercemos nos nossos filhos.....	78
2.3.4.1. Confronto .....	81
2.3.4.2. Reconstrução .....	82
3. Agir em Comunidade – Síntese descritiva das principais atividades .....	82

3.1. Primeira sessão – Apresentação e Análise de Necessidades do Bairro .....	83
3.2. Análise dos Problemas/Conflitos.....	84
3.3. A colocar em prática os projetos .....	85
3.4. Evolução dos projetos .....	86
3.4.1. Confronto .....	87
3.4.2. Reconstrução.....	88
3.5. Orçamento Participativo da Câmara Municipal do Projeto (re)AGIR .....	88
3.5.1. Confronto .....	90
3.5.2. Reconstrução.....	90
3.6. Projeto de Educação Ambiental em Parceria com a GESTIRESID .....	91
3.6.1. Confronto .....	92
3.6.2. Reconstrução.....	92
3.7. Projeto de Educação sobre os cuidados a ter com animais e Parceria com a MIACIS – Proteção e Integração Animal.....	92
3.7.1. Confronto .....	94
3.7.2. Reconstrução.....	94
3.8. História de Vida da Dona Laura.....	95
3.8.1. Confronto .....	96
3.8.2. Reconstrução .....	96
4. Outras atividades dinamizadas.....	97
5. Alterações ao plano inicial.....	98
Capítulo VI.....	101
Análise de Resultados.....	101
1. Conclusões retiradas do <i>Focus Group</i> .....	103
2. Diálogos .....	105
3. Agir em Comunidade .....	109

4. Análise de todo o projeto: a importância da mediação.....	110
Capítulo VII - Considerações Finais.....	115
Referências Bibliográficas .....	121
Anexos .....	127

### **ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS**

Tabela N.º 1 – Recursos Humanos do GAAS.....	25
Tabela N.º 2 – Análise SWOT.....	28
Quadro N.º 1 – Atividades desenvolvidas ao longo do estágio .....	51

### **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura N.º 1 – Modelos de Mediação .....	38
Figura N.º 2 – Modelo da Cebola de Korthagen.....	43

**Capítulo I**  
**Introdução**





O Mestrado em Educação – área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação da Universidade do Minho contempla, no seu 2.º ano, um estágio profissional onde os seus alunos integram uma instituição, analisam as necessidades da mesma dentro da área acima mencionada e realizam um projeto.

A estagiária decidiu ingressar neste mestrado no sentido de dar seguimento à Licenciatura em Educação, pensando que poderia aperfeiçoar e aprofundar conhecimentos adquiridos numa área que me despertou muito interesse: a mediação.

É neste sentido que realizamos o presente relatório de estágio. O local de estágio escolhido foi a Casa do Povo de Fermentões (CPF)<sup>1</sup>, na valência social Gabinete de Atendimento e Acompanhamento Social/Protocolo de RSI (GAAS)<sup>2</sup>, tendo como Acompanhante da Instituição o Dr. Carlos Oliveira, Psicólogo.

Decidimos enveredar pela mediação social num contexto particularmente difícil: bairros sociais. Atualmente, e com a crise que o país atravessa, várias são as pessoas desempregadas e a necessitar de auxílio, uma vez que apresentam rendimentos baixíssimos ou inexistentes. Daí surge a necessidade do rendimento social de inserção. De acordo com a Segurança Social (SS), o Rendimento Social de Inserção (RSI) (SS, s/d) é uma

(...) medida de proteção social criada para apoiar as pessoas ou famílias que se encontrem em situação de grave carência económica e em risco de exclusão social e é constituída por: Um contrato de inserção para os ajudar a integrar-se social e profissionalmente; Uma prestação em dinheiro para satisfação das suas necessidades básicas. (p. 17)

Posto isto, existem na freguesia de Fermentões três empreendimentos sociais, com maior prevalência de habitantes beneficiários de RSI ou que sofrem de carência económica mas que não reúnem condições para beneficiar da prestação. A população residente nestes bairros sofre de exclusão social, sendo uma forma de violência simbólica e “indevidamente praticada” (Carvalho & Baptista, 2007).

Assim, mostra-se neste contexto mais um possível campo de intervenção para a mediação.

É certo que a mediação, no seu sentido mais restrito, é vista como uma forma diferente de resolução de conflitos. Exemplo disso será o modelo de solução de problemas, que se centra no conflito, onde existe um mediador, neutro e imparcial, que auxilia numa resolução denominada de resolução alternativa de conflitos (Torremorell, 2008).

---

<sup>1</sup> Declaração de autorização apresentada no anexo n.º 1.

<sup>2</sup> Declaração de autorização apresentada no anexo n.º 2.

Neste relatório, vemos a mediação com outro sentido. Os valores mais importantes para o tema do estágio são aqueles que dizem respeito à mediação como um processo que veicula convivência, onde se perspetiva a mediação como criadora de pontes entre as pessoas (Torremorell, 2008).

Com este estágio, pretendíamos prevenir comportamentos de risco, a falta de envolvimento dos pais na escola e com a restante comunidade, em suma, a exclusão social fazendo com que esta comunidade se consiga integrar na sociedade dominante, possibilitando uma igualdade de oportunidades, como vão poder ver à medida que forem lendo o presente relatório.

Assim, será importante olharmos a mediação com outros olhos, vendo que a mesma tem, cada vez mais, um campo de atuação maior e que faz sentido na atualidade do nosso país, afirmando-se não só como um meio alternativo de resolução de conflitos entre duas ou mais pessoas, mas sim como um meio de aprendizagem para resolver problemas de uma escala maior, como é o caso da exclusão social.

Através deste projeto, tentamos dar a conhecer a todas as pessoas que trabalham com famílias beneficiárias de RSI, com famílias multiproblemáticas, com desempregados e/ou em bairros sociais onde existam vários padrões culturais, outra forma de trabalharem e desenvolverem competências pessoais e profissionais que façam com que essas pessoas se integrem socialmente, bem como desenvolver competências nos pais que, posteriormente, sejam desenvolvidas nos seus filhos, acabando com a perpetuação da exclusão social nas gerações mais novas, assim como o absentismo e abandono escolar.

Este relatório encontra-se dividido em seis capítulos, excluindo o presente.

No *Capítulo II* realizamos um enquadramento contextual do estágio, onde caracterizamos a Casa do Povo de Fermentões, mais precisamente a valência onde incidiu o estágio. Para além disso, nesta secção, será abordada a nossa integração, a caracterização do público-alvo no geral, análise de necessidades efetuada, os objetivos e problema de intervenção e, por fim, as motivações e expectativas em relação ao estágio.

No *Capítulo III* está o enquadramento teórico do tema do estágio. Aqui, perspetivamos a Mediação no campo da inclusão social: a mediação social e socioeducativa; analisamos os modelos de mediação existentes; e explicitamos um pouco o que é a mediação sociocultural. Fora do âmbito da mediação, mas também importante para o estágio, falamos do Modelo Ecológico-sistémico de Bronfenbrenner e da importância da formação e sua supervisão para a prática da mediação neste projeto. Por fim, serão explicitadas outras teorias que foram importantes para o desenvolvimento do estágio.

O *Capítulo IV* contempla o enquadramento metodológico do estágio, com a análise de conteúdo, observação, grupo de foco, diários de bordo, inquérito por questionário, *brainstorming*, técnica do novelo, metodologia S-IVAM e Histórias de vida como principais metodologias utilizadas. Por fim, é dado lugar aos recursos mobilizados e limitações ocorridas durante o estágio.

Já no *Capítulo V* é apresentado e discutido todo o processo de intervenção. Assim, realizamos uma reflexão das principais atividades dos três momentos do estágio: *Focus Group*, Diálogos e Agir em Comunidade. Aqui, também é caracterizado o público-alvo participante em cada um dos momentos em específico.

No *Capítulo VI* é apresentada a análise de resultados de cada um dos momentos do estágio e de todo o projeto, no geral.

Por fim, no *Capítulo VII* seguem as considerações finais.



## **Capítulo II**

### **Enquadramento Contextual do Estágio**



## **1. A nossa integração**

Tendo em consideração o plano de estudos do Mestrado em Educação – área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação, no 2.º ano o aluno deverá realizar um estágio num contexto real, aplicando os conhecimentos obtidos no 1.º ano do curso. Assim sendo, realizamos ao longo do ano letivo 2013/2014 um estágio curricular na Casa do Povo de Fermentões, mais precisamente na valência Gabinete de Atendimento e Acompanhamento Social – Medida de RSI, de agora em diante GAAS, em Guimarães.

Durante o mês de Junho, a estagiária teve um contacto mais direto com a instituição no sentido de perceber a sua receptividade em acolher um estágio curricular. Inicialmente, foi pensado realizar o estágio na Junta de Freguesia de Fermentões (JFF, s/d)<sup>3</sup>. Contudo, considerou-se, logo na primeira reunião, que a Casa do Povo de Fermentões teria uma área de abrangência maior e que poderia ser bastante mais benéfico para a experiência profissional da aluna.

Assim, o estágio iniciou-se na primeira semana de Outubro, começando pela análise documental, observação direta e conversas informais com os colaboradores do GAAS.

## **2. Caracterização da instituição**

Como já foi mencionado anteriormente, a instituição onde decorreu o estágio curricular foi a Casa do Povo de Fermentões (CPF), no concelho de Guimarães. É uma instituição particular de solidariedade social desde 2001, contudo a sua existência remonta ao ano de 1977, tendo sido inaugurada pelo então Secretário de Estado Engenheiro Vítor Vasques (CPF, s/d). Naquela altura, ficaram a cargo de um património cultural, recreativo e desportivo do antigo Grupo de Teatro Gil Vicente, do Centro Católico e Cultural e do Centro Cultural e Recreativo de Fermentões.

Neste momento, a CPF possui oito valências sociais, a valência desportiva e três valências culturais. As valências sociais são a Creche; o Infantário; o ATL; o projeto Crescer Agindo para Adolescentes do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico; um Centro de Convívio; um Centro de Dia; Apoio Domiciliário a Idosos; e, o Gabinete de Atendimento e Acompanhamento Social/Protocolo de RSI,

---

<sup>3</sup> Declaração de autorização apresentada no anexo n.º 3.

valência na qual incidiu a intervenção. No que diz respeito à valência desportiva, contam com mais de 200 atletas, sendo que as atividades desportivas às quais dão acompanhamento são o voleibol, andebol e pesca desportiva. Por fim, as valências culturais que integram a CPF são o Museu da Agricultura, Olaria e Rancho Folclórico (CPF, s/d).

Esta instituição usufrui de instalações próprias, constituídas por um pavilhão gimnodesportivo, um salão nobre, gabinetes dos serviços administrativos, um bar social, várias salas onde se desenvolvem os trabalhos das diferentes valências sociais, o centro de dia com cantina e, por fim, o Museu da Agricultura (CPF, s/d).

Os objetivos da CPF são:

- i) Contribuir para o bem estar das famílias;
- ii) Apoiar as Famílias na educação dos seus filhos;
- iii) Ocupar o Tempo Livre dos Jovens, evitando potenciais situações de risco;
- iv) Apoiar a Terceira Idade;
- v) Promover a Inter-Generacionalidade;
- vi) Promover a prática desportiva; e,
- vii) Promover Atividades Culturais e Recreativas. (CPF, s/d)

O GAAS foi a valência da CPF escolhida para centrar a nossa intervenção. Assim, atendimento e acompanhamento social são o ato de informar, orientar, encaminhar, criar confiança, fornecer apoio social, interagir positivamente e realizar uma inclusão social. Estes serviços, no geral, surgiram da necessidade de dar resposta a situações de pobreza e/ou exclusão social. Têm como objetivos o bem-estar do indivíduo e/ou famílias e a sua inserção. Estas pessoas e famílias deverão beneficiar de uma comunidade que se centre em criar inclusão social (Estorninho, 2010).

Neste sentido, de acordo com Estorninho (2010) os GAAS's são

uma resposta social na qual são atendidas e/ou acompanhadas pessoas e famílias, numa relação de reciprocidade e confiança entre utente e técnico, no sentido da resolução, minoração ou prevenção de dificuldades geradas por ou geradoras de pobreza e/ou exclusão social e da promoção de condições facilitadoras de bem-estar e qualidade de vida, nomeadamente, através da concretização de um contrato de inserção. (p. 22)

Numa maneira geral, todos os GAAS's têm como objetivos:

- i) Apoiar os indivíduos e suas famílias que estejam em situação de vulnerabilidade e emergência social;



- ii) Contribuir para o desenvolvimento das competências e potencialidades desses indivíduos, garantindo um acompanhamento social para a definição e concretização do seu contrato de inserção;
- iii) Reforçar a autoestima e a autonomia da pessoa, agilizando as suas redes familiares, afetivas e sociais, bem como outros recursos pessoais que sejam pertinentes; e,
- iv) Mobilizar toda a comunidade para que seja feita uma progressiva inserção social, o bem-estar pessoal, social e profissional dos indivíduos e/ou famílias. (Estorninho, 2010)

Numa análise ao Regulamento Interno do GAAS CPF (s/d), pode ler-se que esta equipa pretende que seja realizada uma intervenção junto de cada indivíduo e/ou família, no sentido de criar condições de autonomia, através de um acompanhamento dos técnicos, tendo em vista:

A potenciação dos fatores de proteção de cada família, enquanto estratégia de prevenção; a intervenção precoce enquanto estratégia eficaz para minimizar situações de risco ou perigo; a abordagem local e comunitária, através de iniciativas e serviços locais, centradas na comunidade e promotores do desenvolvimento social. (p. 2)

Quanto aos recursos humanos, sintetizamos a informação na Tabela 1:

Tabela 1 – Recursos Humanos do GAAS

<b>Idade</b>	<b>Género</b>	<b>Função</b>	<b>Habilitações Académicas</b>
32	Feminino	Técnica Superior	Técnica Superior de Serviço Social
32	Masculino	Técnico Superior	Psicólogo
33	Feminino	Ajudante de Ação Direta	12.º Ano do curso profissional de Turismo
40	Feminino	Ajudante de Ação Direta	9.º Ano
43	Feminino	Ajudante de Ação Direta	9.º Ano

Fonte: (CPF, s/d)

Os técnicos superiores têm como competências gerais o diagnóstico da situação familiar e realizar visitas domiciliárias periódicas para avaliar a situação. Devem, ainda, negociar, apoiar na definição, acompanhar e avaliar o contrato de inserção social. São os responsáveis pelas ajudantes de ação direta, devendo planificar e acompanhar o trabalho por estas realizado. Têm igualmente a responsabilidade pela gestão dos processos de cada família, tentando articular os diferentes intervenientes e entidades envolvidas. Por fim, são estes que realizam os relatórios sociais, o plano de ação anual do GAAS, os relatórios de progresso semestral e de avaliação para a renovação, bem como contactar e estabelecer relações de cooperação com entidades locais e com o Núcleo Local de Inserção (CPF, s/d, p. 4).

Por sua vez, as Ajudantes de Ação Direta (AAD's) devem participar diretamente em ações que promovam a organização doméstica, uma cultura de higiene organizacional, gestão doméstica, higiene

e cuidados pessoais e educação cívica. Participam, ainda, na execução de atividades educativas, desportivas, sociais e recreativas na comunidade ou na habitação de cada família, no sentido de melhorar a qualidade de vida das famílias alvo da intervenção (CPF, s/d, p. 8).

### **3. Caracterização do público-alvo**

Ao analisar o protocolo de Avaliação para a Renovação de Março de 2013, conseguimos constatar que em Março desse mesmo ano, o GAAS acompanhava 115 famílias com direito a Rendimento Social de Inserção e ainda mais famílias, sem um número específico, de ação social (famílias com pedidos de ajuda esporádicos ou não, mas que não reúnem condições para o RSI). Ao analisarmos o relatório do progresso semestral a 30 de Setembro 2013, no GAAS acompanhavam 94 famílias em protocolo do Rendimento Social de Inserção. Estas famílias pertencem a Fermentões, Penselo e Silvares, três freguesias pertencentes à Comissão Social Interfreguesia Comunidade Solidária. Fermentões é a freguesia com mais população – cerca de 4137 – contemplando ainda a existência de três empreendimentos sociais: Coradeiras (com 98 habitações), Mataduços (60 habitações) e Monte de S. Pedro (39 habitações) (CASFIG, s/d). A freguesia de Penselo tem cerca de 1444 habitantes e a freguesia de Silvares 2568. Estas três freguesias têm, de acordo com a Rede Social de Guimarães (RSG), mais população dentro do grupo etário 25–64 anos (RSG, 2011). Atualmente, a freguesia de Fermentões (onde centramos a nossa intervenção) é uma zona residencial da cidade, com algumas unidades industriais, principalmente ligadas às cutelarias, curtumes, têxteis e plásticos, sendo dominada pela atividade de comércio e serviços. 60% da população emprega-se no sector secundário, 30% no terciário e 10% no primário. A freguesia contém três escolas do ensino básico e uma do 3º ciclo, constituindo o Agrupamento de Escolas Fernando Távora<sup>4</sup> (Junta de Freguesia de Fermentões, s/d).

São indivíduos carenciados, com um projeto de vida protocolado pela equipa de técnicos superiores do GAAS, no sentido de garantir o Rendimento Social de Inserção, as melhorias de qualidade de vida e condições básicas de sobrevivência.

As principais problemáticas deste público-alvo são o alcoolismo; toxicodependência; famílias numerosas com percursos de vida disfuncionais; perturbações do foro mental; ansiedade e depressão; desemprego; violência doméstica; maus-tratos a crianças; absentismo e abandono escolar; falta de

---

<sup>4</sup> Declaração de autorização apresentada no anexo n.º 4.

convivência com a comunidade; dificuldade de inserção social; população sem qualificação profissional; e ausência de competências pessoais e sociais.

Assim, estas famílias, segundo Sousa e Ribeiro (2005), podem ser consideradas de multiproblemáticas pois, a maior parte delas, têm várias disfunções associadas, uma vez que

[têm] presença simultânea em dois ou mais membros da família de comportamentos problemáticos severos e estáveis no tempo; insuficiência grave, sobretudo dos pais, nas atividades funcionais e relacionais e no desenvolvimento familiar. (p. 6)

Segundo as autoras, a ativação das competências tem-se revelado uma fulcral ferramenta de intervenção, pois estas existem em todas as famílias – bem como as incompetências – sejam elas pobres, ricas, multiproblemáticas ou não (Sousa & Ribeiro, 2005).

Ao longo da explicação de cada momento do estágio realizado, será ainda realizada uma caracterização do público-alvo em específico, uma vez que foram sempre surgindo pessoas novas.

#### **4. Análise de necessidades**

O conceito de necessidade é “um conceito polimorfo que adota distintas aceções conforme seja utilizado por educadores, sociólogos, economistas, trabalhadores sociais, etc. (Burton & Merrill, 1977, cit. por Zabalza, 1998, pp. 57-58). Tendo em consideração o estágio realizado, consideramos que as necessidades que observamos são normativas e comparativas (Bradshaw, 1972, cit. por Zabalza, 1998). São necessidades normativas pois dizem respeito às privações de um grupo desfavorecido relativamente à sociedade dominante. São, igualmente, necessidades comparativas “baseadas na justiça distributiva” pois esta comunidade não apresenta os mesmos benefícios que a sociedade dominante tem (condições de habitação condigna, por exemplo).

Neste sentido, e para uma melhor contextualização do estágio desenvolvido, no momento de criação do plano de ação realizamos uma análise SWOT (Tabela 2), após uma exaustiva observação, análise de conteúdo e diálogos com a equipa do GAAS.

**Análise SWOT do Gabinete de Atendimento e Acompanhamento Social**

<b>Forças/ Pontos Fortes:</b>	<b>Constrangimentos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O GAAS está inserido na Casa do Povo de Fermentões, IPSS de grande renome na cidade de Guimarães e com várias valências sociais;</li> <li>- É constituído por uma equipa multidisciplinar (Técnica Superior de Serviço Social, Psicólogo, Ajudantes de Ação Direta);</li> <li>- É realizado um registo semestral das atividades dinamizadas;</li> <li>- Já possui um público-alvo assíduo;</li> <li>- Acompanham famílias multiproblemáticas, sendo que estas apresentam várias características propícias à nossa intervenção;</li> <li>- O bom ambiente entre os técnicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevado número de famílias em acompanhamento;</li> <li>- Gabinete com um espaço pequeno;</li> <li>- Tentam implementar a dinâmica da mediação, contudo com pouco sucesso devido ao elevado número de burocracia que têm de seguir (medida RSI);</li> <li>- Acompanham famílias multiproblemáticas, o que também pode dificultar o trabalho;</li> <li>- Falta de motivação do público-alvo;</li> <li>- A equipa do GAAS não consegue intervir tanto como queria ao nível da educação não-formal (elevada burocracia que o protocolo do RSI exige);</li> <li>- Número significativo de jovens em absentismo escolar;</li> <li>- Manutenção da situação de exclusão social;</li> <li>- Instabilidade das dinâmicas familiares;</li> <li>- Pouco envolvimento do público-alvo com a comunidade.</li> </ul>
<b>Oportunidades:</b>	<b>Ameaças:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recorrer às restantes valências da instituição, bem como ao espaço das mesmas, no projeto de intervenção;</li> <li>- O GAAS possui várias parcerias com outras entidades/instituições;</li> <li>- Está situada a uma curta distância da Escola TEIP EB 2/3 Fernando Távora;</li> <li>- Possibilidade de trabalhar as problemáticas mais presentes nas famílias;</li> <li>- Implementar uma vertente de mediação mais presente neste gabinete;</li> <li>- Conseguir aproximar o Gabinete das pessoas, criando uma imagem positiva do mesmo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As pessoas podem não ter uma ideia positiva do GAAS pois nem sempre os conseguem ajudar nos seus problemas;</li> <li>- A restante comunidade pode não ter uma imagem positiva dos utentes do GAAS;</li> <li>- Pode existir uma falta de adesão do público-alvo à intervenção.</li> </ul>

Como mencionamos anteriormente, as principais problemáticas deste público-alvo são o alcoolismo; toxicodependência; famílias numerosas com percursos de vida disfuncionais (multiproblemáticas); perturbações do foro mental; ansiedade e depressão; desemprego; violência doméstica; maus-tratos a crianças; absentismo e abandono escolar; falta de convivência com a comunidade; dificuldade de inserção social; população sem qualificação profissional; e ausência de competências pessoais e sociais. Todas estas problemáticas constituem um entrave à intervenção da equipa do GAAS. Contudo, podem assumir-se mais. No território de intervenção verifica-se um número significativo de jovens em absentismo escolar, quer pela desvalorização da vida escolar quer pela desmotivação em relação à escola. Para além disso, o facto da equipa do GAAS acompanhar famílias do RSI conjuntamente com famílias de ação social é um fardo muito grande, dificultando o acompanhamento caso a caso. A freguesia de Fermentões possui três empreendimentos sociais,

caracterizados por um conjunto de vulnerabilidades, mantendo a situação de exclusão social o que requer um maior trabalho por parte da equipa do GAAS para motivarem o público-alvo para a mudança. Acompanham um número elevado de famílias multiproblemáticas, sendo que o público-alvo possui vários problemas de saúde, o que leva a que a equipa tente promover a qualidade de vida. Para além disso, alguns utentes possuem perturbações do foro psiquiátrico, dificultando a intervenção e existe, ainda, uma falta de motivação do público-alvo para se envolverem nas ações negociadas anteriormente para a inclusão e para a promoção da qualidade de vida; As múltiplas vulnerabilidades das famílias e a instabilidade das dinâmicas familiares provocam mudanças significativas na caracterização e auxílio às mesmas; Há cada vez mais jovens com percursos desviantes, tais como furtos, toxicod dependência, tráfico de estupefacientes, o que os faz serem uma população resistente à intervenção da equipa, colocando-se à margem de qualquer acordo de inserção. Por fim, as gerações mais novas são resistentes à adesão de atividades, através do exemplo das gerações mais antigas (CPF, 2013).

Posto isto, nos primeiros dias de estágio no GAAS, tivemos a oportunidade de ter vários diálogos informais com o acompanhante da instituição, participar em reuniões de equipa e ler vários documentos que nos elucidaram para todas as problemáticas acima mencionadas. Para além disso, através da observação e análise de conteúdo, constatamos que os membros da equipa tentam implementar a mediação em vários sentidos: tentando incluir socialmente os seus utentes, tentando resolver conflitos entre pessoas e realizando atividades de mediação transformacional. Porém, algumas vezes sem sucesso pois o elevado número de pessoas que acompanham e a burocracia que têm de seguir não lhes possibilita fazer muito mais. Como mencionamos anteriormente, (Estorninho, 2010), este serviço que é prestado a uma população vulnerável da cidade de Guimarães pretende ser

uma resposta social na qual são atendidas e/ou acompanhadas pessoas e famílias, numa relação de reciprocidade e confiança entre utente e técnico, no sentido da resolução, minoração ou prevenção de dificuldades geradas por ou geradoras de pobreza e/ou exclusão social e da promoção de condições facilitadoras de bem-estar e qualidade de vida, nomeadamente, através da concretização de um contrato de inserção. (p. 22)

Ora, apostar na “resolução, minoração ou prevenção de dificuldades geradas por ou geradoras de pobreza e/ou exclusão social” (Estorninho, 2010, p. 22), foi um dos pontos fundamentais da intervenção realizada.

Posto isto, as problemáticas que decidimos abordar no nosso estágio são: a inclusão social através de uma mediação social, debatendo as problemáticas do envolvimento dos pais com a escola dos seus filhos em articulação com o Agrupamento de Escolas Fernando Távora, com o objetivo de

menorizar a taxa de absentismo e abandono escolar do público-alvo. Para além disso, pretendíamos que os utentes do GAAS se envolvessem mais na comunidade (não só com a escola), tentando ajudar na resolução de alguns conflitos que poderiam surgir ao longo da nossa intervenção; realizando ações que potenciem a convivência frutífera com os outros; trabalhando as competências pessoais, sociais e profissionais de cada família para que esta inclusão e convivência saudável seja possível. Recorrendo à análise SWOT, pretendíamos que a nossa intervenção fosse colmatar os seguintes constrangimentos:

- i) A equipa do GAAS não consegue intervir tanto como queria ao nível da educação não-formal (elevada burocracia que o protocolo do RSI exige);
- ii) Número significativo de jovens em absentismo escolar;
- iii) Manutenção da situação de exclusão social; e,
- iv) Pouco envolvimento do público-alvo com a comunidade.

Qual será o papel da mediação na resolução destes constrangimentos? Que contributo a nossa intervenção pode fornecer para melhorar o trabalho do GAAS? Foram estas as questões que guiaram a nossa prática no estágio e que pretendíamos responder.

## **5. Objetivos de intervenção/problema de investigação**

Como já fomos mencionando, o público-alvo do GAAS apresenta um número variado de problemas, todos eles ligados à exclusão social. Apesar do ótimo trabalho que a equipa desempenha, não lhes é possível intervir em todos os campos debilitados destas famílias, nem responder a todas as necessidades das mesmas. Após vários diálogos informais com o Acompanhante da Instituição, da leitura de vários documentos não publicados do GAAS e na participação de reuniões de equipa, decidimos que um dos pontos fundamentais de intervenção seria a ligação fragilizada entre os pais e a escola. Os jovens desta comunidade faltam constantemente às aulas e não mostram muita motivação para prosseguir com os estudos. Assim sendo, apostamos na hipótese de que os pais têm de ser também eles motivados a participar na vida escolar dos seus filhos e, em parceria com a Escola EB 2/3 Fernando Távora, tentamos (re)estabelecer este laço.

Outro ponto de importante enfoque foi a opinião que os utentes deste gabinete têm em relação ao trabalho desenvolvido pela equipa multidisciplinar que o constitui. A partir de um *Focus Group*, tivemos uma noção mais exata da perceção do público-alvo face ao GAAS, podendo atuar de forma a colmatar alguma imagem negativa que possam ter, bem como incrementar alguma melhoria necessária, apontada pelo grupo escolhido aleatoriamente dentro da Freguesia de Fermentões.

Por fim, e não menos importante, não poderíamos deixar de parte a problemática da exclusão social, recorrendo a diálogos reflexivos, à metodologia S-IVAM (adaptada para este tipo de público-alvo) e a outras dinâmicas.

Neste sentido, o nosso trabalho pretende responder às seguintes questões de partida:

- 1) Qual é a imagem que os utentes possuem do GAAS?;
- 2) Qual o papel da mediação na resolução de problemas de exclusão social?;
- 3) Qual é a importância dos pais se envolverem nos assuntos escolares dos filhos, para acabar com o absentismo e abandono escolar nesta comunidade desfavorecida?; e,
- 4) Qual a importância do desenvolvimento de competências sociais e pessoais para a inclusão social?

Posto isto, o nosso problema de investigação centra-se na exclusão social, no (re)estabelecimento de laços desta comunidade desfavorecida e, por fim, na imagem que os utentes têm do GAAS.

Com este trabalho, pretendíamos atingir os seguintes objetivos gerais:

- i) Compreender a importância da Mediação neste contexto;
- ii) Melhorar a intervenção da equipa multidisciplinar do GAAS;
- iii) (Re)estabelecer a ligação dos pais com a escola e com as famílias em exclusão social e a restante comunidade;
- iv) Promover uma convivência frutífera entre os vários elementos do público-alvo, e entre estes e a restante comunidade; e,
- v) Potenciar o envolvimento do público-alvo com a sociedade.

Assim como os seguintes objetivos específicos:

- i) Conhecer a perceção que o público-alvo tem do GAAS;
- ii) Promover uma aproximação entre os pais e a escola;
- iii) Promover a inclusão social do público-alvo;
- iv) Criar um grupo informal para trabalhar a inclusão social; e,
- v) Desenvolver competências sociais importantes para a convivência com a comunidade envolvente.

Neste sentido, atribuímos como título deste projeto: *A Mediação na promoção da inclusão social em famílias socialmente desfavorecidas.*

## **6. Motivações e expectativas em relação ao estágio**

Desde cedo que pretendíamos realizar algo diferente, fugir um pouco de contextos por onde a mediação já é conhecida e bastante estudada. A descoberta e o desafio esteve sempre nas nossas motivações e sabíamos que não ia ser fácil, uma vez que o público-alvo é bastante diferenciado.

Dentro da CPF, decidimos enveredar pelo GAAS visto ser a valência que despoletava um maior desafio e que, a partir daí, poderia vir uma aprendizagem muito grande e benéfica, tanto para a estagiária como para o Professor Orientador. Assim, tivemos sempre como foco realizar algo inovador.

Como naturais da Cidade de Guimarães, conhecemos a conotação atribuída aos bairros sociais e a exclusão social que este público-alvo sofre. Ter a oportunidade de os conhecer melhor, conhecer todas as problemáticas envolvidas e realizar um projeto que os fizesse aprender e que melhorasse a visão que as pessoas têm do bairro e dos seus moradores foi o que nos moveu. Para além disso, e depois de termos iniciado a nossa intervenção, a vontade de colocar os moradores a ter uma participação ativa nos problemas do bairro pareceu-nos importante.

Para além disso, integrar a mediação social num contexto como este seria interessante e algo diferente do que é habitual.



## **Capítulo III**

### **Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio**



Após alguma reflexão, as áreas privilegiadas na concretização do estágio foram a mediação na vertente social e socioeducativa. Também recorreremos à ideia do autor Bronfenbrenner (1979, cit. por Barbosa, 2008) de perspectiva ecológica e sistémica. Por fim, e no sentido de orientar a nossa prática, também recorreremos a termos de formação e a outras teorias igualmente importantes para a realização do estágio.

Desta forma, mostra-se pertinente recorrer aos valores pedagógicos que a mediação apresenta, sendo também um ponto de partida para começar a definir o papel da mediação no campo da inclusão social.

### **1. A Mediação no campo da inclusão social: a Mediação social e socioeducativa**

Segundo Torremorell (2008), não podemos apenas pensar na mediação como um meio alternativo de resolução de conflitos, mas sim pensar que as relações interpessoais podem levar o indivíduo a desenvolver-se e a construir significados partilhados. Torremorell (2008), estabelece cinco níveis

em consonância com as dimensões relacionais da pessoa: consigo própria (intrapessoal), com a alteridade (interpessoal), no seio de um grupo (intragrupal), em conexão com outros grupos (intergrupal) e como membro da humanidade (social). (p. 70)

Como se pode perceber, os valores mais importantes para o tema do estágio são aqueles que dizem respeito à mediação como um processo que veicula convivência, onde se perspetiva a mediação como criadora de pontes entre as pessoas (Torremorell, 2008); e ainda a mediação como coeficiente de coesão e como cultura, pois

estimula a dissensão, o debate reflexivo e o questionamento das dinâmicas instauradas. (...) promove atitudes de abertura em relação a outras formas de (...) gerar empatias com significações socioculturais e referentes axiológicos diversos. (...) [geram] conhecimentos que contribuem para melhorar a qualidade das relações humanas, uma vez que facilitam a elaboração e compreensão dos encontros, convertendo-os em momentos vividos e não em simples informações sobrepostas. (pp. 76-77)

Segundo Silva e Caetano *et al.* (2010), a prática elaborada engloba uma mediação como estratégia formadora e preventiva e não só como uma estratégia de resolução e gestão de conflitos, apesar de também ser importante neste sentido, podendo

encontrar na mediação potencialidades de intervenção mais amplas, integradoras e complementares que várias experiências têm reconhecido como fundamentais no domínio da educação para a responsabilidade, para a cidadania e para a paz (p. 14)

Consideramos as palavras das autoras importantes pois evidenciam explicitamente o projeto desenvolvido, visto que pretendíamos prevenir comportamentos de risco, a falta de envolvimento dos pais na escola e com a restante comunidade, em suma, a exclusão social fazendo com que esta comunidade se consiga integrar na sociedade dominante, possibilitando uma igualdade de oportunidades. Silva e Caetano *et al.* (2010) referem conceções que tivemos em atenção, nomeadamente ter por base uma “perspetiva abrangente e integrada de prevenção”, uma “perspetiva participada”, onde se devam envolver ativamente todos os atores do contexto e uma “perspetiva temporal alargada”, ou seja, a médio ou a longo prazo e não a curto prazo, isto é, não somente na resolução de problemas do imediato (Silva & Caetano *et al.*, 2010). Isto porque consideramos que devemos intervir de uma forma produtiva e transformadora, formando os indivíduos para a responsabilidade, a cooperação e a cidadania, prevenindo a indisciplina e a violência (Silva & Caetano *et al.*, 2010). Neste sentido, podemos olhar para a mediação como uma modalidade de regulação social, promotora da emancipação e da coesão social; um meio de educação para a participação das gerações na construção da democracia e de educação para a paz (Silva & Caetano *et al.*, 2010).

A mediação, enquanto prática socioeducativa, emergiu nos anos 70 de modo formal. Em Portugal, surge na década de 90, principalmente no âmbito de projetos de intervenção no campo da educação (Silva & Caetano *et al.*, 2010). Apesar de ser uma atividade com crescente visibilidade, são ainda muito reduzidos e pontuais os estudos que permitam a contextualização e caracterização das atividades de mediação do perfil dos mediadores socioeducativos (Silva & Caetano *et al.*, 2010).

A prática da mediação formal, tendo (re)nascido nos anos 70, tem vindo a afirmar-se em âmbitos sociais muito distintos a partir de uma diversidade de conceções e modelos de mediação, na medida de uma crescente valorização social do trabalho e da participação dos cidadãos na procura de soluções para os problemas (Silva & Caetano *et al.*, 2010).

Enquanto prática socioprofissional, a mediação e a figura do mediador, no sentido de um ator interveniente no restabelecimento de laços e interações inexistentes ou fragilizadas, de participação responsável, tem-se tornado simbólica e socialmente relevante (Silva & Caetano *et al.*, 2010).

Atualmente, a mediação é muito mais do que uma técnica alternativa de resolução de conflitos, constituindo uma modalidade de regulação social, promotora da emancipação e da coesão social (Silva & Caetano *et al.*, 2010).

A noção de mediação tem vindo a ser amplamente mobilizada encontrando-se associada a uma multiplicidade de práticas. Podemos, no entanto, encontrar nelas um denominador comum: o de serem fundamentalmente sociais e educativas (Silva & Caetano *et al.*, 2010). A mediação é, então, uma atividade fundamentalmente educativa, cujo objetivo principal é o de proporcionar uma sequência de aprendizagem alternativa, superando o severo comportamento reativo ou impulsivo, levando a que os participantes no processo de mediação tenham uma postura reflexiva (Silva & Caetano *et al.*, 2010). Iguamente, a mediação pode assumir um papel de mudança social, promovendo a compreensão entre os vários participantes envolvidos no processo de mediação, defendendo a pluralidade, as diferentes versões sobre a realidade e, ainda, fomentar a livre tomada de decisões e compromissos (Silva & Caetano *et al.*, 2010).

As potencialidades da mediação na facilitação da ligação entre a escola, a família e a comunidade centram-se na valorização da comunicação, com vista à definição das relações e interações inexistentes ou fragilizadas e, ainda, à aceitação das diferenças, trabalhando no sentido do desenvolvimento de competências socio-comunicacionais e cooperação mútuas (Silva & Caetano *et al.*, 2010).

Assim, de acordo com Freire (2006, cit. por Silva & Caetano *et al.*, 2010), o papel do mediador é o de acionar redes de interação e comunicação, tal como o de proporcionar pontes em que se estabeleça uma promoção à aproximação daqueles que não conseguem ou têm dificuldade em comunicar. Para tal, é necessário que exista, por parte do mediador socioeducativo, uma polivalência de funções, que permita a melhoria do acesso aos recursos humanos e materiais, o apoio e articulação com outros profissionais e a criação de redes comunitárias.

Tal como é evidente e também cada vez mais presente, nas sociedades contemporâneas desenvolvidas, a atividade de mediação formal, em contextos institucionais, é cada vez mais diversificado, sendo que os mediadores são trabalhadores com formações muito diferenciadas.

Posto isto, a nossa figura no campo, como mediadores, deve ser como a de atores intervenientes no (re)estabelecimento de laços e interações inexistentes ou fragilizadas, de participação responsável. Devemos ser capazes de acionar redes de interação e comunicação, tal como o de proporcionar pontes em que se estabeleça uma promoção à aproximação daqueles que não conseguem ou têm dificuldade em comunicar (Freire, 2006, cit. por Silva & Caetano *et al.*, 2010).

No sentido do que já foi exposto anteriormente, decidimos recorrer à mediação socioeducativa pois esta, de acordo com Luison e Velastro (2004, cit. por Silva & Moreira, 2009) reúne

as diversas modalidades de mediação social em sentido abrangente, ou seja, enquanto método de resolução e gestão alternativa de conflitos, meio de regulamentação social e de recomposição pacífica das relações humanas (...) cuja ação se pode centrar nos indivíduos – e no seu desenvolvimento e inserção social – ou em grupos – com uma dimensão coletiva e de coesão social. (...) [a mediação socioeducativa pode] procurar a transformação e emancipação social, adotando uma intervenção criativa, renovadora ou mesmo interventiva. (p. 7)

## 2. Modelos de Mediação

Como podemos observar na Figura 1, existem três modelos de mediação, sendo que, todos eles têm em atenção a “obtenção de um acordo, no crescimento pessoal e na construção de histórias, embora a ordem de prioridades, aquilo que se foca em primeiro plano, varie” (Torremorell, 2008, p. 47).

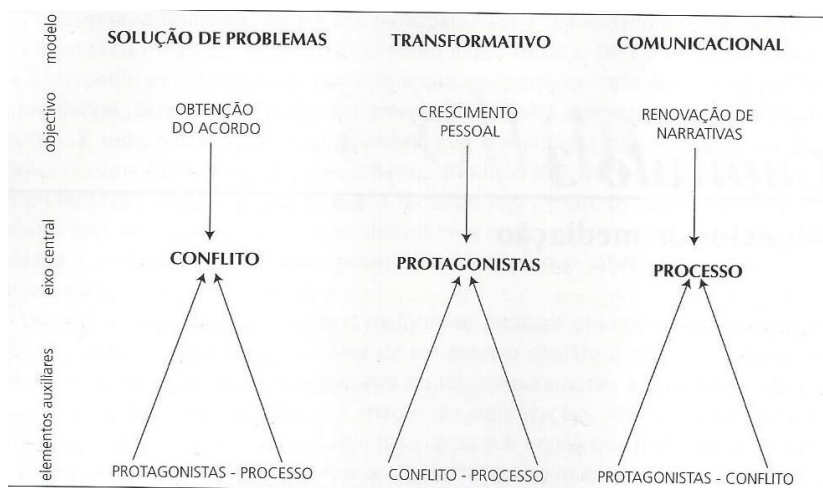


Figura n.º 1 – Modelos de Mediação (Torremorell, 2008, p. 48)

Posto isto, o modelo de solução de problemas centra-se no conflito e será a versão mais lata de mediação, onde existe um mediador, neutro e imparcial, que auxilia numa resolução alternativa de conflitos (Torremorell, 2008). Aqui, o mediador deverá fazer com que as partes encontrem soluções para os conflitos em causa, satisfazendo as necessidades de todos os envolvidos no conflito (Torremorell, 2008).

O segundo modelo denomina-se de Mediação Transformativa (também conhecido por “não diretiva, relationship-centered [e] process mediation” (Burton, Dukes & Pruitt, 1990 e 1981, cit, por Torremorell, 2008, p. 49). Será o modelo indicado para qualquer tipo de discriminação/exclusão e é

um modelo que permite que o conflito proporcione uma oportunidade de crescimento nos envolvidos (Horowitz, 1998, cit. por Torremorell, 2008). Neste modelo olha-se a mediação de outro modo, não em termos individuais, onde cada uma das partes tem que ter algum benefício, mas sim centrada numa conceção relacional, nas relações interpessoais e no desenvolvimento moral (Horowitz, 1998, cit. por Torremorell, 2008). Assim, é um modelo centrado nos protagonistas e na mudança, seja ela pessoal – mudanças desejadas pelas pessoas relativo às suas emoções, perceções em relação ao conflito, potenciando o seu crescimento –, relacional, estrutural – quais as causas e padrões que levam a esse conflito, como por exemplo, analisa as condições sociais e as mudanças que esses implicam nos processos de tomada de decisão – e/ou cultural – mudança que esse conflito traz aos padrões culturais. Neste modelo, a “atividade do mediador, (...) centra-se nas pessoas, verdadeiros líderes da situação que se dispõem a explorar” (Torremorell, 2008, p. 50).

Por fim, o modelo comunicacional centra-se no processo e na comunicação, tendo como eixo central o processo. Neste modelo, a comunicação é olhada como o elemento que contempla o conflito (Torremorell, 2008, p. 51). Assim, num primeiro momento, o mediador deverá ouvir os protagonistas, e através das narrações destes, deverá ser criada uma nova história que irá desestabilizar o conflito (Torremorell, 2008, p. 51). Desta forma, de acordo com Link (1996, cit. por Torremorell, 2008), a

mediação significa uma abertura criativa da comunicação entre as partes, instalando uma relação de cooperação e de pensamento construtivo (...). Deste modo, os diálogos que se estabelecem no processo mediador permitem projetar novas possibilidades, criar a partir de incertezas e especular a partir daquilo que ainda não existe. (pp. 51-52)

### **3. A Mediação no campo da inclusão social: a mediação sociocultural**

O nosso campo de intervenção pode, ainda, ter-se em consideração a mediação como prática sociocultural pois esta encontra-se ligada às comunidades desfavorecidas e em contexto de exclusão social, o que é o caso do público-alvo deste projeto. Uma das funções dos mediadores socioculturais é a de restabelecer laços sociais (Oliveira, 2009). Assim, Oliveira (2009) menciona que a mediação pode

proporcionar uma maior responsabilidade social, a qual é fundamental para o pleno exercício da cidadania. Esta particularidade da mediação revela-se especialmente útil, se pensarmos que pode ser utilizada como estratégia de intervenção junto daqueles que por circunstâncias várias (...) se veem privados de certos bens e serviços essenciais (...) para a integração e coesão social. (p. 97).

Neste sentido, a mediação sociocultural – ou apenas mediação social (Oliveira, 2009) – pode ser vista como uma estratégia que reforce o diálogo intercultural, a coesão social, chegando a todas as áreas onde seja necessário existir as duas dimensões mencionadas anteriormente.

Para finalizar, segundo Oliveira (2009), pode

aferir-se que a mediação mobiliza um projeto de restauração de laços sociais, sustentando modalidades alternativas de gestão das relações sociais, tornando-se um processo comunicacional de transformação do social e de requalificação das relações sociais. Este acento na cidadania social, pouco a pouco, constitui um dos traços distintivos da mediação social. (p. 97)

#### **4. Modelo Ecológico-sistémico de Bronfenbrenner**

Para além da mediação, a ideia de Bronfenbrenner (1979, cit. por Barbosa, 2008) da perspetiva ecológica e sistémica é pertinente para este projeto, no sentido de perceber as ligações que estão fracas – já sabemos que uma delas é a ligação dos pais com a escola.

O modelo sistémico é visto como um processo dinâmico no qual os indivíduos interagem direta ou indiretamente com todos os contextos, (re)estruturando-os e criando-se deste modo, reações contínuas em todos os sistemas (Barbosa, 2008, p. 11). O autor defende que uma pessoa/família está dependente dos contextos com os quais interagem e das trocas que fazem entre si – daí sistema ecológico. Assim, ocorrem mudanças ao longo da vida na pessoa, pois as interações que realiza com o contexto pode provocar estabilidade ou mudança. Este desenvolvimento depende de quatro áreas e das suas interpelações: processo, pessoa, contexto e tempo (Bronfenbrenner, 1979, cit. por Barbosa, 2008).

Esta ideia diz-nos que existem 5 níveis que passamos a clarificar. O microsistema é o quotidiano da família, como o agregado familiar, a escola e a vizinhança. Aqui estão incluídas as relações entre filhos e pais, irmãos, professores, entre outros, que exercem uma influência interativa (Papalia, Olds & Feldman, 2001). O mesossistema diz respeito às relações entre os vários microsistemas em que a pessoa se insere, incluindo relações tais como escola-família, grupo de pares, entre outros (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Já o exossistema tem que ver com as ligações que podem existir entre “dois ou mais contextos, em que pelo menos um dos quais [a pessoa] não está inserida, mas que [a] afeta indiretamente. Por exemplo, uma mãe, que se sente frustrada no trabalho, pode tratar inadequadamente a criança” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 15). O macrosistema são as crenças ideológicas, políticas, entre outros que acabam por afetar a pessoa e, por fim, o cronossistema tem que ver com o tempo, isto é, a influência da estabilidade ou da mudança, incluindo, por exemplo, alterações na vida do agregado familiar, o emprego dos pais ou, então, mudanças culturais (Papalia, Olds & Feldman, 2001).



## 5. A importância da formação e sua supervisão para a prática da mediação

Como foi mencionado no início deste capítulo, também o conceito de formação e supervisão guiaram a nossa prática ao longo destes meses.

Tendo em consideração a nova abordagem de aprendizagem, *abordagem realista*, que invoca para a prática aliada à reflexão juntamente com o grupo de formandos e o comandante, sendo que esta será ideal pelo facto de haver interação e exposição de dúvidas, podendo ser refletidas em conjunto, começamos por explicitar a importância dos conceitos de formação e supervisão para este projeto. Esta abordagem, tem como características o trabalho em situações reais com as quais houve confronto e controvérsia durante a aprendizagem, a reflexão e interação entre formador e formandos, a resolução de problemas de forma orientada e criação de teorias pelos próprios formandos (*phronesis*, designado por Aristóteles, que se baseia em experiências individuais e molda a perceção de determinadas situações) (Korthagen, 2001, cit. por Flores & Simão, 2009).

As mudanças na formação estão constantemente a ocorrer, desde o responsável pela aprendizagem, às teorias subjacentes. Tem-se tido mais em consideração o *construtivismo* que tem por base a aprendizagem cooperativa (dimensão de grupo). O que se pretende prover é a aprendizagem contínua e, para tal, deve investir-se nas *competências de desenvolvimento*.

Depois de várias investigações sobre o que leva os formadores a agir de determinada forma, Korthagen (2001, cit. por Flores & Simão, 2009) começou também ele a estudar o tema, mencionando que na universidade de Utrecht, estimulam os alunos a refletirem sobre algumas situações educativas com base nos seus desejos, pensamentos, ações e sentimentos.

Se supormos que as nossas fontes conscientes orientam, de forma prioritária, o nosso pensamento, haverá tendência para estimular a reflexão sobre as tomadas de decisões nos indivíduos (Korthagen, 2001, cit. por Flores & Simão, 2009). Porém, o formador tem fontes intrapessoais muito amplas, o que leva à alteração da reflexão, sendo que o papel dos aspetos menos conscientes e/ou não racionais terminarão por ter maior relevância (Korthagen, 2001, cit. por Flores & Simão, 2009). Deste modo, existe uma expansão do conceito de conhecimento implícito ou tático. Se o papel da reflexão altera, implica uma mudança da ênfase *episteme* para a ênfase da *phronesis* (Korthagen, 2001, cit. por Flores & Simão, 2009). Esta é uma primeira fase do modelo, que obedece ao modelo ALACT – modelo que orientou a reflexão dos formadores.

Na segunda fase, os indivíduos refletem sobre o seu sentimento, pensamento, desejo e ação. Esta reflexão leva a que eles se tornem mais conscientes sobre o modo como o seu comportamento

altera durante o seu ensino, sendo orientados por alguns sinais (Korthagen, 2001, cit. por Flores & Simão, 2009).

Na transição da segunda para a terceira fase, existem discrepâncias entre o pensamento, a ação, o desejo e o sentimento. Se os indivíduos as começarem a detetar, começam a ter mais consciência de que as fontes emocionais e volitivas influenciam as suas ações (Korthagen, 2001, cit. por Flores & Simão, 2009).

O facto de o enfoque da reflexão se debruçar nas fontes não racionais do comportamento, pode levar a um desconforto por parte das pessoas. Deste modo, é mais seguro ficar pelos aspetos mais racionais do nosso funcionamento (Korthagen, 2001, cit. por Flores & Simão, 2009).

O novo conceito de reflexão é mais amplo, o que obriga aos formadores a ultrapassarem as fronteiras da sua zona de conforto para terem uma maior consciência que o seu desenvolvimento profissional inclui riscos. A reflexão é benéfica, sendo que os formadores foram estimulados a refletir sobre as suas experiências da sala de aula, baseando-se nas preocupações pessoais: segue uma estrutura sistemática e explícita; reflete as fontes racionais dos comportamentos; é introduzida de forma gradual; promove a meta-reflexão; e por fim, promove a aprendizagem reflexiva assistida em pares (Korthagen, 2001, cit. por Flores & Simão, 2009).

Korthagen (2004) levanta duas questões centrais para conceção de programas de Educação e Formação. A primeira refere-se às qualidades de um bom formador. A segunda baseia-se na forma de auxílio que se deve fornecer para que os indivíduos se tornem bons formadores.

Posto isto, Korthagen (2004) pretende descrever as qualidades essenciais que um formador deve contemplar, onde as competências são apenas uma delas. Assim, apresenta um modelo que pretende responder às perguntas mencionadas. Em 1970, surgiu uma nova ideia acerca da formação, denominada de “*Humanistic Based Teacher Education* (HBTE)” (Korthagen, 2004, p. 79), onde foi dada mais importância à pessoa que o formador é. Nesta visão de Educação, é dada ênfase ao crescimento pessoal do formador, ao entusiasmo, à flexibilidade, ao interesse pelo público-alvo, entre outros aspetos (Korthagen, 2004).

Neste sentido, Korthagen (2004) criou o “Modelo da Cebola” (Figura 2), modelo que pretende demonstrar os vários níveis aos quais as pessoas (formadores) podem ser influenciadas.

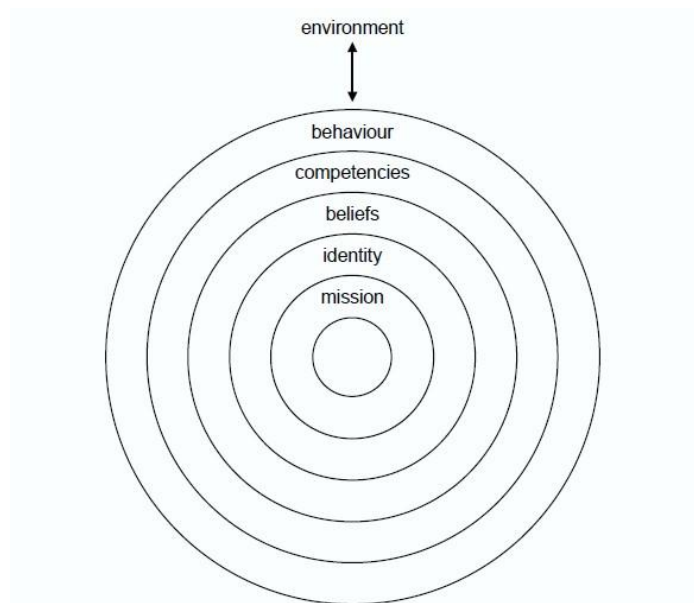


Figura 2 – Modelo da Cebola de Korthagen (Korthagen, 2004, p. 80)

Apenas os níveis exteriores, *environment* (ambiente) e *behaviour* (comportamento) podem ser observados por outras pessoas. Os restantes dizem respeito ao interior de cada indivíduo (Korthagen, 2004). Passamos a analisar cada um dos níveis, que pretendem responder à pergunta acima mencionada, referindo-se ao que é ser um bom formador.

O *Environment*, isto é, o meio ambiente, e o *Behavior*, comportamento, são os níveis que atraem mais os formadores pois pretendem responder a questões tais como o contexto em que estão integrados e que tipos de situações podem enfrentar; o que influencia o formador e que ações tomam perante essas situações (Korthagen, 2004).

*Competencies*, ou seja, competências, influenciam os indivíduos nos comportamentos (Korthagen, 2004). Com base no conhecimento, habilidades e atitudes, deve-se refletir sobre o “como podemos fazer” as ações acima referidas.

Podemos constatar, segundo Korthagen (2004), que os níveis exteriores podem influenciar os níveis interiores. Assim, o ambiente pode afetar o comportamento de um formador e, através de um comportamento que é repetido muitas vezes, a pessoa desenvolve a competência para usá-lo, igualmente, noutras ocasiões. A influência inversa também é possível, ou seja, do interior para o exterior. Por exemplo, um comportamento pode ter um impacto sobre o meio ambiente e as competências irão determinar o comportamento que o formador é capaz de mostrar (Korthagen, 2004).

Continuando a explicitar os restantes níveis, *Beliefs*, isto é, crenças, dizem respeito às competências de um formador, sendo que estas são determinadas pelas suas crenças. Korthagen

(2004) dá o seguinte exemplo: “if a teacher believes that attention to pupils’ feelings is just “soft” and unnecessary, he or she will probably not develop the competency to show empathic understanding” (p. 81). Assim sendo, as crenças que os formadores possuem sobre a própria formação ou acerca do contexto onde estão inseridos, irá influenciar as ações que este possa optar.

No que concerne ao nível *Identity*, isto é, identidade, refere-se a como o formador se define a si mesmo (Korthagen, 2004). Ora, é a forma como um indivíduo vê a sua identidade profissional. O conceito de identidade profissional reflete sobre as seguintes questões: “quem sou?”, “Que tipo de formador [mediador] quero ser?” e “Como eu vejo o meu papel como formador [mediador]?”. Korthagen (2004) refere que a identidade profissional recebe uma atenção renovada, sendo que os formadores vão adotar uma visão diferente relativamente ao seu papel. McLean (1999, cit. por Korthagen, 2004) diz que estamos a assistir a um processo onde os formadores refletem sobre si mesmos e como as suas experiências pessoais os influenciam profissionalmente. Deste modo, é importante referir e mencionar a noção de “auto-conceito”. Segundo Bergner & Holmes (2000, cit. por Korthagen, 2004) é um conjunto ordenado de informações que engloba traços de carácter, valores, papéis sociais, interesses e história pessoal (Bergner & Holmes, 2000; Kihlstrom & Klein, 1994, cit. por Korthagen, 2004).

A formação dos Professores também contribuiu para a identidade do profissional. Segundo Bullough (1997, cit. por Korthagen, 2004), os formadores acreditam que a sua formação é a base para a construção de significado da sua identidade profissional. De facto, todos os formadores experientes conseguem detetar quando um estudante tem um auto-conceito negativo, tendo noção de que é difícil levá-los a pensar de forma diferente de si mesmos. Isto traduz uma ligação e relação de formador educador e de professor-aluno.

Hoje em dia, muitos formadores usam certas unidades curriculares como um meio de promoção de reflexões, no futuro profissional, sobre as suas identidades profissionais. Desta forma, a identidade profissional assume a forma de uma *Gestalt*, isto é, um “corpo inconsciente de necessidades, imagens, sentimentos, valores, modelos, experiências anteriores e tendências de comportamento, que, juntos, criam um senso de identidade” (Korthagen, 2004, p. 81). Esta *Gestalt* influencia o exterior, assim como os níveis de crenças, competências e comportamentos. Deste modo, as mudanças mais importantes e essenciais na identidade do formador não se executam facilmente, sendo que a mudança de identidade é complicada visto poder ser, por vezes, um processo doloroso.

No que concerne ao nível *mission*, ou seja, missão, este preocupa-se com questões pessoais. Ora, levanta questões sobre o nos leva a fazer o que fazemos.

Este nível está relacionado com questões pessoais/vocacionais. Acerca daquilo que o indivíduo quer, este nível preocupa-se em dar sentido à própria existência do mesmo. “A questão central deste nível é “por que eu existo?”. Por outras palavras, o que está na raiz do meu pessoal inspiração?” (Korthagen, 2004, p. 85).

Quanto aos formadores, neste nível deve pensar-se em aspirações como criação de aceitação das diferenças dos demais e daí, despoletar sentimentos como o de auto-estima. De qualquer forma, estão em causa valores pessoais que as pessoas nem sempre têm em conta e até podem desconhecer este nível. Assim, “o nível de missão pode ser de relevância elevado para professores e pode adquirir um significado muito concreto no seu desenvolvimento profissional.” (Korthagen, 2004, p. 85).

O princípio da congruência (Korthagen, 2004) implica que os educadores que desejam promover a reflexão do núcleo de formadores e alunos têm de ser envolvidos nessas mesmas reflexões, de importância crucial para adquirirem as competências específicas necessárias para estimular essa mesma reflexão do núcleo. Como McLean (1999, cit. por Korthagen, 2004) observa, os formadores, muitas vezes, têm dificuldade em apoiar esses mesmos processos de reflexão.

É importante referir a importância de os formadores aprenderem como podem obter (de volta) as suas qualidades essenciais e como podem estimular essas qualidades nos seus alunos. Isto levará a um maior envolvimento no processo de aprendizagem entre formadores, bem como estudantes. É precisamente este envolvimento que está em perigo de se perder, aquando de uma abordagem técnica e instrumental para a competência dos empregados.

Korthagen (2001 cit. por Flores & Simão, 2009), faz uma distinção entre três tipos de abordagem na formação. A primeira, diz respeito ao modelo dedutivo tradicional, onde apenas se dá a teoria para, em seguida, a colocar em prática (Korthagen, 2001, cit. por Flores & Simão, 2009). Os outros modelos são a abordagem baseada na prática e a abordagem realista que “tenta integrar a teoria e a práticas construídas sobre as experiências de ensino dos próprios alunos (...) e as suas preocupações” (Korthagen, 2001, cit. por Flores & Simão, 2009, p. 56).

Nesta linha de reflexão, Korthagen (2001 cit. por Flores & Simão, 2009) considera que a abordagem realista é a mais consistente com uma visão construtivista da aprendizagem do indivíduo. Isto levará a que estes construam o seu próprio conhecimento, consigam refletir acerca da sua visão do mundo e desenvolvam a sua identidade e missão (Korthagen, 2001, cit. por Flores & Simão, 2009).

Na base de uma abordagem realista, segundo Korthagen (2001 cit. por Flores & Simão, 2009), está a importância de uma reflexão sistemática que contribui para uma aprendizagem ao longo da vida.

Assim, deve-se tomar consciência de aspetos inconscientes e involuntários de modo a que se tornem mais sensíveis aos aspetos mais importantes.

## **6. Outras teorias importantes para o estágio**

Para além das teorias acima mencionadas, que tiveram importância central na implementação do projeto de estágio, existem outras que se mostraram importantes, até um certo ponto, na implementação de algumas atividades.

Neste sentido, não podemos deixar de explicitar que a Educação Parental se mostrou importante para a implementação do segundo momento do estágio, “Diálogos”. Para além de estabelecer a ponte entre os pais e a escola e entre os pais e os seus filhos, foi imprescindível realizar sessões de educação parental.

Neste sentido, e segundo Barros, Pereira e Goes (2007), se pretendemos que os pais criem competências e atitudes parentais de melhor eficácia, é pertinente ser explicado qual é o seu papel como pais na vida de um filho e qual a sua importância para o sucesso escolar dos mesmos (Barros, Pereira & Goes, 2007, p. 88).

Segundo as mesmas autoras, existem três domínios de competências parentais que qualquer técnico que dinamizar ações que envolvam a educação parental deve ter em consideração: Competências de Gestão Educacional; Promoção da Educação em casa; e, por fim, envolvimento da família na vida escolar da criança.

Quanto à primeira dimensão, os pais deverão estabelecer em casa um ambiente propício ao desenvolvimento da aprendizagem, através da “adoção de comportamentos parentais positivos e do estabelecimento de uma comunicação eficaz com o adolescente” (Barros, Pereira & Goes, 2007, p. 88).

Já a segunda dimensão diz respeito ao facto dos pais terem de perceber que são uma parte fulcral para o desenvolvimento da aprendizagem do filho, sendo um complemento à aprendizagem que este efetua na escola. Assim, devem ser capazes de proporcionar um ambiente familiar capaz de permitir um desenvolvimento favorável, indo ao encontro dos ensinamentos da escola (Barros, Pereira & Goes, 2007).

Por fim, deve dar-se a conhecer quais são os benefícios de uma participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos e de que forma o podem fazer (Barros, Pereira & Goes, 2007).

No caso da primeira dimensão – Gestão Educacional – existem algumas atitudes que, segundo as autoras, os pais realizam todos os dias e que podem auxiliar num desenvolvimento positivo do mesmo.

Um dos exemplos dessas atitudes é o apoio “também designado como suporte, afeto ou envolvimento” (Barros, Pereira & Goes, 2007, p. 89). Uma atitude de apoio é demonstrada através da capacidade de perceber quais são as necessidades da criança e agir adequadamente a essas mesmas necessidades. Outro aspeto importante é o facto de serem valorizadas as atitudes positivas do jovem, ao invés do ênfase das atitudes negativas. Isto ajudará as crianças a criarem uma “vinculação segura” com os progenitores e ao desenvolvimento emocional e de autorregulação.

Ainda segundo as mesmas autoras, a

aceitação incondicional significa aceitar a criança tal como ela é, com características pessoais específicas, que condicionam aspetos mais ou menos desejáveis, embora promovendo o desenvolvimento e progresso nas várias áreas do seu comportamento e desenvolvimento. Alguns pais têm tendência para ficar presos a expectativas muito rígidas sobre o que gostariam que os filhos fossem, ou a desejar que os filhos possam, de alguma forma, compensar todas as insuficiências e limitações da sua própria vida. (...) É importante ajudar os pais a refletir, interrogar-se e clarificar as expectativas mais irrealistas e rígidas sobre os seus filhos, de modo a poderem construir uma relação de verdadeiras aceitação e apoio afetivo. (Barros, Pereira & Goes, 2007, p. 90)

A dimensão da Promoção da Educação em casa diz respeito ao facto dos pais terem de perceber que são uma parte importante e fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do filho, sendo um complemento à aprendizagem que este efetua na escola. Assim, devem ser capazes de proporcionar um ambiente familiar capaz de permitir um desenvolvimento favorável, indo ao encontro dos ensinamentos da escola (Barros, Pereira & Goes, 2007, p. 88).

Para além das noções de Educação Parental, temos de ter, ainda, em mente a noção de Construtivismo Social, isto é, deve-se, em primeiro lugar, considerar aquilo que o indivíduo já sabe sobre o assunto para, em seguida, estabelecer um novo conhecimento. Não devemos partir da ideia de que o indivíduo não sabe nada sobre determinado assunto ou, pelo contrário, que já sabe tudo sobre determinado assunto. Devemos, sim, questionar e tentar perceber qual o conhecimento já adquirido.

Por fim, a Aprendizagem Cooperativa também é uma teoria a ter em consideração, mais precisamente no segundo momento do estágio realizado. A ideia de aprendizagem cooperativa pode, de acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993, cit. por Tavares & Sanches, 2013) ser definida como

uma mistura de técnicas de trabalho em pequenos grupos com objetivos de cooperação (...) interdependência entre os membros (...) atribuindo notas e reforços aos desempenhos do grupo, na medida em que a meta individual só pode ser alcançada quando todos os indivíduos do grupo alcancem as metas. (p. 314)

Assim, será importante mencionar a interdependência positiva entre todos os elementos do grupo, sendo que todos dependem uns dos outros para aprender e atingir certos objetivos; a interação frente a frente, a responsabilidade individual, competências sociais (tomada de decisões, comunicação, confiança...) e a avaliação do grupo (Tavares & Sanches, 2013).



## **Capítulo IV**

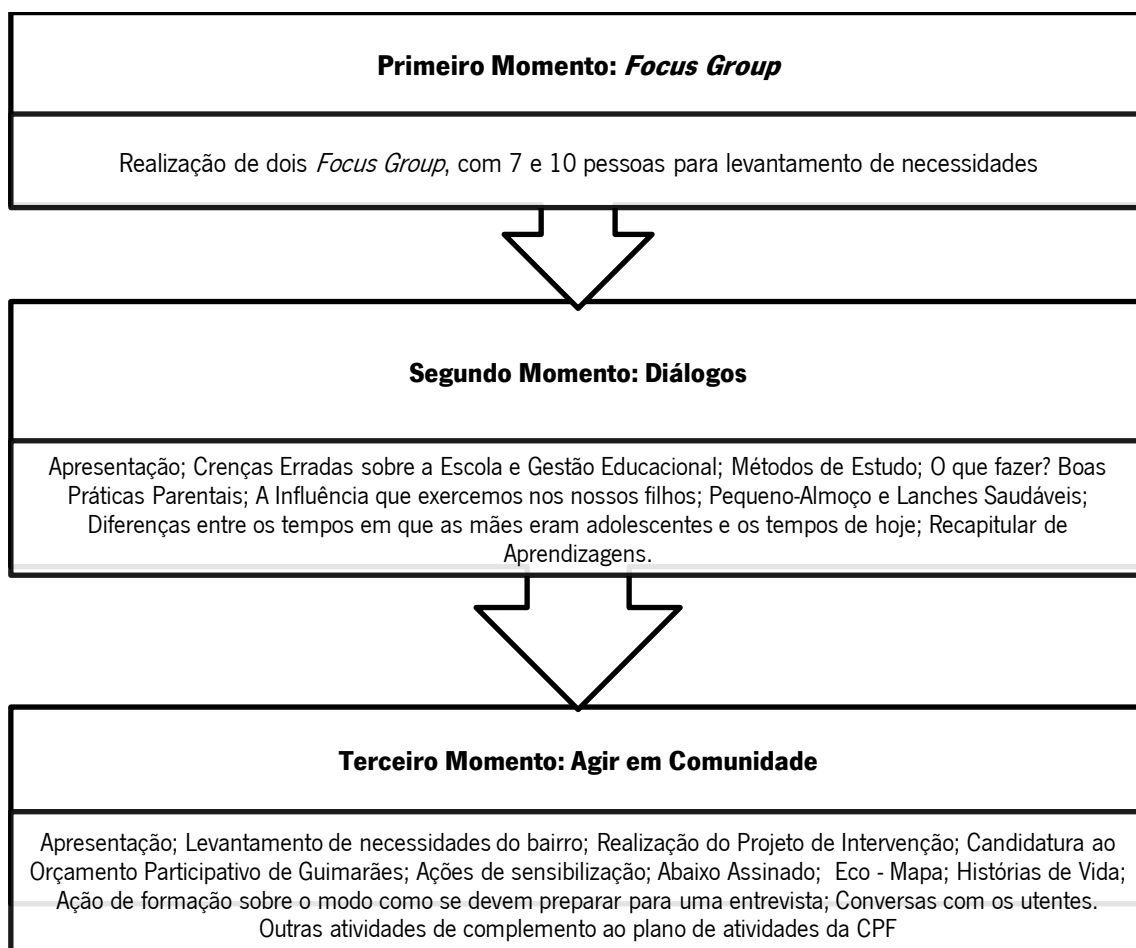
### **Enquadramento Metodológico do Estágio**



Tendo em consideração os conceitos de mediação, supervisão e restantes teorias estudadas, que vão ao encontro dos objetivos anteriormente traçados, decidimos dividir o nosso plano de intervenção por três momentos. Posto isto, no presente capítulo, começamos por realizar uma breve apresentação dos três momentos que definiram o estágio: *Focus Group*, Diálogos e Agir em Comunidade. Assim, através do conhecimento sobre as atividades realizadas, passamos para a caracterização da metodologia adotada para a concretização das mesmas.

Neste sentido, no seguinte quadro (Quadro 1) estão reunidas todas as atividades implementadas no GAAS, após a realização do plano de estágio.

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas ao longo do estágio



Em seguida, será explicitada toda a metodologia adotada para a concretização dos momentos acima mencionados.

Em primeiro lugar, nos primeiros dias de estágio, tivemos de recorrer à análise de conteúdo (secção 1.) bem como à observação (secção 2.) e ao Grupo de Foco (secção 3.) no sentido de realizar uma análise de necessidades ajustada ao GAAS bem como à área de especialização. No sentido de refletir sobre as nossas práticas, decidimos, ainda, recorrer aos diários de bordo (secção 4.) e para avaliar a nossa ação, recorreremos ao inquérito por questionário (secção 5.). Por fim, mas não menos importante, recorreremos ao *Brainstorming* (secção 6.), à Técnica do Novelo (secção 7.), à metodologia S-IVAM (secção 8.) e às Histórias de Vida (secção 9.) para a concretização dos dois últimos momentos do estágio: Diálogos e Agir em Comunidade.

Neste capítulo, serão ainda abordados os recursos mobilizados e limitações sentidas durante o estágio (secção 10.).

## **1. Análise de Conteúdo**

Tuckman (1994) considera que, após decidirmos qual a temática a estudar, deve-se sempre ter em consideração a bibliografia e estudos já existentes nesse ramo. Só assim será possível sabermos aquilo que já foi realizado, provado ou não provado e o que será importante fazer no presente.

Assim, ao sintetizarmos todas as informações já existentes, podemos começar a tirar conclusões importantes, formular hipóteses e construir orientações importantes que poderão guiar a prática a desenvolver (Tuckman, 1994). Quivy e Campenhoudt (2005), afirmam que

desiludam-se, pois, os que creem poderem aprender a fazer investigação social contentando-se com o estudo das técnicas de investigação: terão também de explorar as teorias, de ler e reler as investigações exemplares (...) e de adquirir o hábito de refletir antes de se precipitarem sobre o terreno. (p. 50)

Não será, de todo, fácil iniciar um trabalho com várias leituras e documentos oficiais de instituições. Deve-se, pois, fazer leitura de um pequeno número de documentos, sendo que estes devem ser bem escolhidos e o sumo dos mesmos bem organizados e resumidos (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Como o tempo reservado para a leitura é sempre limitado, os critérios de escolha devem ser bem definidos: através do nosso ponto de partida, da temática a desenvolver, documentos onde nos apresentem mais resultados do que demasiada teoria, versões diferentes sobre o mesmo tema, refletir sobre aquilo que vai sendo lido e encontrá-los num local que seja confiável, como bibliotecas, por exemplo, são os termos que os autores mencionam como importantes ter em consideração (Quivy & Campenhoudt, 2005).

A análise de conteúdo foi utilizada em todos os momentos do estágio realizado, no sentido de perceber o que já tinha sido realizado neste campo, o que ainda era possível realizar e quais tinham sido os estudos e teorias que deram resultado. Foi, ainda, fundamental para realizar a análise de necessidades.

## **2. Observação**

Segundo Alarcão e Tavares (2003), a observação é entendida por um

conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou outra das variáveis em foco. (p. 86)

Com base nesta citação, a observação de atividades para a obtenção de dados sobre o que se passa num processo de ensino/aprendizagem pode focar-se em diversos aspetos, como por exemplo, no aluno, no professor, nas relações entre professor – aluno, no ambiente (físico e social), na utilização dos materiais, do tempo, do espaço, dos conteúdos, dos métodos, entre outros. (Alarcão & Tavares, 2003).

A observação pode, assim, realizar-se de uma forma quantitativa ou de uma forma qualitativa. Relativamente à primeira, o supervisor teria de selecionar previamente um método de observação e delinear os critérios e objetos de observação – como grelhas de análise. Contudo, apesar desta observação ser um método objetivo, válido, focalizado, estratégico, económico e de fácil manuseamento, levanta diversas dificuldades, nomeadamente no que concerne às perguntas abertas e fechadas. Estas, por sua vez, provocam confusão visto que podem ser interpretadas de maneiras diferentes por observadores diferentes em situações também elas diferentes (Alarcão & Tavares, 2003).

Ao invés da observação acima descrita, temos a observação qualitativa, na qual o observador não realiza previamente os critérios. Neste sentido, o observador leva consigo uma ideia do que quer observar e regista os comportamentos que considera, no momento, sem pensar em categorizar ou medir, sendo que, após o registo, poderá agrupá-los. Ou seja, na observação qualitativa, os critérios são construídos conforme os elementos do contexto observado (Alarcão & Tavares, 2003).

Contudo, os autores consideram ideal a combinação dos dois tipos de observação supramencionados, na medida em que a observação qualitativa poderá iluminar a quantitativa, e esta por sua vez, poderá dar mais evidência às interrogações da qualitativa (Alarcão & Tavares, 2003).

Como já foi mencionado, a observação foi bastante pertinente para a concretização de todos os momentos do estágio. Numa fase inicial, mostrou-se importante para compreender o trabalho desenvolvido no GAAS e para conhecer o público-alvo (exemplo disso é o primeiro momento do estágio, a primeira interação com o grupo). No segundo momento do estágio, a observação era muito importante para entender expressões faciais (que evidenciava se estavam a compreender o que era dito) e no terceiro momento, observando-os no seu meio natural e observando mudanças que iam ocorrendo nas atitudes do público-alvo. Foi utilizada a observação qualitativa.

### **3. Focus Group**

O grupo de foco, também designado como *Focus Group*<sup>5</sup>, pode ser definido como um grupo a ser realizada uma entrevista ou perguntas sobre determinado assunto. Esse grupo deverá ser constituído pelas pessoas a entrevistar e por um moderador, que deverá realizar as perguntas e moderar o debate. Será debatido um tópico em específico e o objetivo será reunir os vários pontos de vista e/ou consensos sobre o tema em estudo (Morgan, 1998).

Esta metodologia promove a discussão grupal, onde, em primeiro lugar, o investigador deverá identificar o problema e/ou tópico que quer estudar – no caso do estágio, seria a imagem que os utentes possuem do GAAS –, criar os critérios de escolha do grupo – no caso do estágio, foram definidos aleatoriamente –, planejar a sessão, construindo o guião de perguntas ou afirmações a colocar ao grupo<sup>6</sup> e, por fim, passar à análise da discussão obtida (Morgan, 1998). Assim, o investigador deverá ter em conta aquilo que pretende estudar, como considera que o público-alvo se poderá sentir com o tema e quais as perguntas essenciais que se devem colocar, tendo em consideração o número de pessoas, a sua literacia (para que estas entendam perfeitamente onde queremos chegar) bem como a questão do tempo. (Morgan, 1998).

A maior vantagem desta metodologia, tendo em consideração o público-alvo, foi o facto de aproximar a estagiária da comunidade de intervenção, uma vez que foi a mesma a realizar as perguntas e a moderar o debate. Assim, esta foi a metodologia que definiu o primeiro momento do estágio, denominado de *Focus Group*.

---

<sup>5</sup> Adotamos a conotação "*Focus Group*".

<sup>6</sup> Anexo n.º 5

#### 4. Diários de Bordo

Decidimos recorrer aos Diários pois estes aparecerem referenciados na maioria da bibliografia das metodologias qualitativas como uma das ferramentas básicas de investigação (Zabalza, 1994). Existem distintas perspectivas e noções sobre as funções dos Diários, porém estas são mais escassas no âmbito da investigação educativa. Mercadé (1986, cit. por Zabalza, 1994), relativamente aos diários como documentos pessoais, patenteia algumas definições:

Denomina-se documento humano ou pessoal aquele em que os aspetos humanos e pessoais do autor se expressam de tal forma que o leitor conhece as suas opiniões acerca dos acontecimentos referidos no documento. (...) Um documento pessoal é, para os nossos fins de investigação, aquele que revela a tomada de posição de uma pessoa, que participa em certos acontecimentos, sobre estes mesmos acontecimentos. (...) todo aquele documento revelador de si mesmo, que de maneira intencional ou não intencional fornece informação a respeito da estrutura, dinâmica e funcionamento da vida mental do seu autor. (...) Numa interpretação ampla de 'documento pessoal', denominaremos assim não só toda a classe de autobiografias, diários, memórias, mas também cartas, transcrições literais de declarações de testemunhas, confissões, entrevistas, assim como todos os outros documentos cujo conteúdo é uma cristalização de estados psíquicos de qualquer pessoa. (pp. 82-83)

O surgimento desta técnica de investigação qualitativa, ou seja, o recurso a documentos pessoais para auxiliar uma investigação, surgiu a par das Ciências Sociais. Como tal, dependendo da área em que nos basearmos, existem diferentes aceções que podem ser atribuídas aos diários. Assim, na Pedagogia, estes servem para explorar a dinâmica de situações concretas, através da percepção e da descrição que delas fazem os seus atores (Zabalza, 1994).

Assim sendo, mostra-se pertinente recorrer aos Diários de Bordo para revelarmos a quem tiver acesso todos os acontecimentos, percepções, mudanças ocorridas e sentimentos, bem como aquilo que somos pessoal e profissionalmente e como as práticas nos foram moldando.

Porém, deve-se responder à dupla exigência de analisar situações concretas integrando uma dimensão referencial e expressiva dos fatos. Esta questão conceptual resolve-se, como descreve Hernández (1986, cit. por Zabalza, 1994):

O valor instrumental deste método reside na sua capacidade de reproduzir a vivência concreta dos casos através da experiência acumulada; quer dizer, significa a formulação consciente do devir social por parte dos sujeitos. Pretende-se com ele destacar o valor da própria história da pessoa ou do grupo social. (p. 84)

Harré e Da Waele (1979, cit. por Zabalza, 1994), falam ainda da importância da veracidade dos acontecimentos relatados. Duvidam que possamos ter acesso aos factos apenas através dos Diários, dizendo que estes estão carregados de autoconcepções e autoapresentações pontuais dos sujeitos que os escrevem (Zabalza, 1994).

No ato de formação, pode recorrer-se, também, aos diários. Assim, deve registrar-se o mais que se poder, todos os acontecimentos e o que pensaram enquanto se processava a ação.

Yinger e Clark (1985, cit. por Zabalza, 1994) introduziram os Diários de Bordo numa investigação e solicitaram aos professores que os realizassem como está acima descrito. Segundo Yinger e Clark (1985, cit. por Zabalza, 1994) para

quase todos os professores, o ato de escrever o diário converteu-se num valioso instrumento para a planificação e o ensino. Ler e refletir sobre o que tinham feito converteu-se, para bastante deles, num poderoso meio de desenvolvimento pessoal. (p. 92)

O Diário custa a realizar visto que implica um esforço de narrar o que ocorreu, um esforço linguístico de reconstruir episódios e acresce, ainda, o fato de o elaborarmos após um dia esgotante de trabalho. Para o autor, num Diário é importante destacar quatro dimensões: é um recurso que implica escrever; implica refletir; deve-se integrar o expressivo e o referencial; e tem um carácter histórico e longitudinal da narração (Zabalza, 1994). No âmbito do primeiro aspeto, Yinger (1981, cit. por Zabalza, 1994) salienta quatro características que a escrita de um diário deve englobar. Primeiro, escrever é um processo multirepresentacional e integrativo; produz-se um feedback auto-proporcionado; requer uma estruturação deliberada do significado; e, por último, a escrita é ativa e pessoal (Zabalza, 1994). Isto leva a que aprendamos através da reflexão da nossa própria prática. E isto mostra-se pertinente e foi das principais razões pela qual foi decidido realizar os diários de bordo.

Neste sentido, os diários de bordo<sup>7</sup> guiaram toda a prática da estagiária ao longo da implementação do projeto, tendo sido de fulcral importância para os três momentos do estágio no sentido de melhorar a prática desenvolvida.

## **5. Inquérito por Questionário**

Segundo Tuckman (2000), os questionários têm como objetivo transformar em dados a informação fornecida pelo inquirido, de forma direta e espontânea. Para além disso, também serve como meio de descoberta dos interesses dos inquiridos, as suas opiniões e até as suas próprias experiências. Então, “os questionários e as entrevistas são processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento” (Tuckman, 2000, p. 308).

---

<sup>7</sup> Guião dos diários de bordo no anexo 6



Contudo, segundo Tuckman (2000), surgem algumas problemáticas em torno deste meio de investigação que se baseiam no facto dos indivíduos terem de referir sempre a realidade e nunca como desejavam que fosse, ou aquilo que o investigador quer ouvir. Para além disso, os inquiridos devem saber o que sentem e o que pensam sobre o assunto subjacente ao inquérito (Tuckman, 2000). Para que os indivíduos respondam com êxito, os investigadores têm de ser cuidadosos na elaboração dos questionários, de modo a que preencham vários critérios: até que ponto uma questão pode influenciar os sujeitos a darem uma boa impressão de si mesmos? (...) [ou] tentarem antecipar o que os investigadores querem ouvir ou encontrar? (...) [e se] uma questão pedir uma informação dos sujeitos, sobre si próprios, o que eles não podem saber? (Tuckman, 2000).

Outro aspeto a ter em atenção na construção de um questionário refere-se à forma como se apresentam as questões e as respostas. Tuckman (2000), no que concerne às questões, apresenta diversas formas de as apresentar. Primeiramente, explicita as questões diretas versus indiretas. Têm como diferença o facto de as primeiras serem objetivas e claras, enquanto que as indiretas não são tão claras e objetivas. Contudo, são estas que levam os indivíduos a responderem de forma mais sincera e esclarecedora. Em seguida, expõe e esclarece as questões específicas versus não-específicas. As primeiras, focam num objeto, pessoa ou ideia e pedem uma atitude, conceito ou crença relativamente aos mencionados anteriormente (Tuckman, 2000). Por outro lado, as questões não-específicas questionam uma ideia geral e, tal como as questões indiretas, levam de uma forma mais fácil os indivíduos a responderem da maneira desejada (Tuckman, 2000). Outro aspeto explorado por Tuckman (2000) são os factos versus a opinião, outro modo de apresentar as questões. Explicita que existem questões onde se solicita que o indivíduo faça referência a factos ou que forneça, apenas, opiniões. Tuckman (2000) apresenta e explicita, ainda, as questões versus afirmações. Assim, o investigador pode questionar diretamente em forma de questão ou, então, formular uma questão através de uma afirmação. Por fim, apresenta as questões com resposta pré-determinada versus questões de resposta-chave. Na primeira, os questionários pré-determinam essa resposta e, as questões de resposta-chave, devem ser formalizadas para que uma questão fique subsequente a outra (Tuckman, 2000).

Após a exposição anterior, Tuckman (2000) expõe as configurações de apresentação de respostas. As respostas não-estruturadas permitem, ao indivíduo, a oportunidade de fornecer a sua própria resposta, ou seja, elaborar a suas respostas com argumentos, factos, ideias e algumas considerações (Tuckman, 2000). Nas respostas com espaço a preencher, a refutação é dada em espaços em branco, limitando-a a uma palavra ou a uma frase (Tuckman, 2000). As respostas por

tabela são semelhantes à anterior. Contudo, diferem por serem mais estruturadas, onde os indivíduos têm de ajustar a sua resposta (números, palavras ou frases) a um quadro ou a uma tabela (Tuckman, 2000). Nas respostas por escala, os indivíduos apresentam e exprimem as suas respostas através de uma escala numérica ou qualitativa (Tuckman, 2000). Nas respostas ordenadas, o investigador solicita ao indivíduo a ordenação de um conjunto de afirmações consoante um critério explicado no inquérito (Tuckman, 2000). Nas respostas por listagem, o indivíduo deve responder selecionando uma das opções listadas. Por fim, nas respostas por categorias, que são semelhantes à anterior mas mais simples, o indivíduo tem a possibilidade de selecionar duas respostas para cada item. (Tuckman, 2000).

Para a elaboração de um questionário, segundo Tuckman (2000), é necessária a construção de um plano, no qual deve especificar as variáveis a medir, a seleção do formato das questões, do tipo de resposta que deve ser fornecida, preparando os itens para a sua elaboração. Deve, também, realizar um teste-piloto e avaliar o questionário.

No estágio, foi aplicado um pré-teste e um pós-teste no segundo momento, denominado de “Diálogos”, na Escola EB 2/3 Fernando Távora, antes e após a minha intervenção. Primeiramente, pretendíamos avaliar as atitudes das mães em relação à sua ligação às atividades escolares dos filhos e, no final, para avaliar a sua evolução e, assim, a nossa intervenção. O inquérito utilizado foi sugerido pelo orientador da instituição e aprovado pelo professor orientador<sup>8</sup>.

## **6. *Brainstorming***

O *Brainstorming* é uma estratégia que tem como objetivo a exploração de novas ideias sobre determinado assunto ou, então, alternativas e soluções sobre algum problema (Coutinho & Júnior, 2007). Esta estratégia pode ser utilizada tanto individualmente como em grupo, embora esta última traga maiores resultados, uma vez que em grupo surgem mais ideias e um maior debate. É uma atividade integrante da aprendizagem cooperativa, onde se podem discutir problemas e situações de conflito lançando um grande número de ideias que, posteriormente, serão discutidas pelo grupo e “o que importa não é responder de forma acertada ou lógica mas de forma espontânea e criativa” (Coutinho & Júnior, 2007, p. 108).

De acordo com Mullen *et al.* (1991, cit. por Coutinho & Junior, 2007), o termo *Brainstorming* traduzido à letra

---

<sup>8</sup> Este inquérito foi construído tendo por base o inquérito realizado por Pianta e Kraft-Sayre (2003). Encontra-se no anexo 7.

remete-nos para a ideia de exercício do cérebro e na prática o objetivo é esse mesmo já que, num grupo, a ideia que um dos membros tem pode despoletar a de outro fazendo com que todos ampliemos a nossa capacidade normal de pensar sobre um determinado assunto ou questão. (p. 108)

Esta técnica foi utilizada no segundo momento do estágio, os “Diálogos”, realizada na Escola EB 2/3 Fernando Távora. De forma adaptada, e expondo situações de conflito e de acontecimentos que podiam ocorrer com os filhos, foram lançadas bastantes ideias sobre o que deveria ser feito pelos pais. A partir daí, as mães refletiam sobre as suas más práticas, sobre que atitudes deveriam adotar e tentávamos, sempre, que houvesse um consenso sobre a melhor atitude e comportamento parental para cada situação.

## **7. Técnica do Novelo**

A técnica do novelo, também conhecida por dinâmica da teia, é uma metodologia bastante adotada em sessões de apresentação, sendo enquadrada como uma dinâmica grupal.

Esta técnica permite uma forma mais eficaz de começar uma atividade, onde estabelecemos uma rede entre todas as pessoas envolvidas e damos a entender que todos são um grupo e que precisamos de todos para a partilha de conhecimento (Rezende, 2009).

Assim, o dinamizador da atividade deverá tomar a iniciativa e amarrar o novelo no dedo. Depois de mencionar o que é pretendido, deverá passar para outro participante, à sorte, e assim sucessivamente. No final, todos olham para a teia formada, evidenciado o potencial de todo o grupo unido. De seguida, o jogo processa-se de forma contrária, isto é, a última pessoa deverá apresentar todos os dados mencionados pela pessoa que lhe atirou o novelo, e assim até chegar ao dinamizador (Rezende, 2009).

Para a concretização desta ação, será apenas necessário um novelo de lã e mais do que dois participantes (Rezende, 2009).

## **8. Metodologia S-IVAM**

Decidimos recorrer à metodologia S-IVAM para o último momento do estágio. Apesar desta metodologia ter sido sempre utilizada em crianças e na área da educação para a saúde, consideramos que os seus principais fundamentos poderiam ser adaptados e utilizados para potenciar a participação ativa e a inclusão social do público-alvo.

Assim, a metodologia S-IVAM foi utilizada de forma adaptada, adaptando-a a este público-alvo. Tem subjacente, segundo Simovska e Jensen (2003, cit. por Vilaça, 2006) um conhecimento orientado para a ação que

é um conhecimento interdisciplinar complexo construído num processo partilhado de diálogo crítico, reflexão, desenvolvimento de visões, planificação e tomada de ação como parte do processo de ensino e aprendizagem (p. 206)

Esta metodologia denominada de Seleção do Problema – Investigação – Visão – Ação – Mudança, apresenta os seguintes pontos-chave:

- 1) Adquirir um conhecimento coerente sobre o problema que os preocupa (natureza do problema; como surgiu; quem afeta; possibilidades de resolver);
- 2) Comprometimento e orientação para agir (assuntos escolhidos pelo público-alvo para se envolverem e se sentirem motivados);
- 3) Desenvolvimento de visões para a mudança nas suas vidas e na sociedade em relação ao problema; sobre o mundo real e o futuro; que soluções?; e,
- 4) Experiência de ação (realizar um projeto para efetivar uma mudança) (Vilaça, 2006).

Este tipo de atividades “puxam ativamente os grupos-alvo para dentro do processo originando-lhes, com maior probabilidade, um sentimento de posse sobre o projeto” (Vilaça, 2006, p. 216).

Posto isto, a metodologia descrita foi utilizada em exclusivo no terceiro momento do estágio, denominado de “Agir em Comunidade”, que teve como parcerias, além da Casa do Povo de Fermentões e o GAAS, a CASFIG<sup>9</sup> (entidade gestora dos empreendimentos sociais), GESTIRESID<sup>10</sup>, MIACIS<sup>11</sup> e Junta de Freguesia de Fermentões (explicitado no próximo capítulo). Esta metodologia foi muito importante pois permitiu envolver o público-alvo num projeto para o seu próprio bem-estar e da comunidade do bairro. Nos próximos capítulos, serão explicitadas as atividades, bem como os resultados obtidos através da implementação desta metodologia.

## **9. Histórias de Vida (narrativas auto-biográficas)**

Clarificando e especificando a abordagem biográfica, esta tem como objetivo descrever acontecimentos de algum momento específico, de forma a retirar as informações mais pertinentes e analisar decisões e/ou comportamentos menos bons a melhorar. Visa dar a conhecer a realidade.

---

<sup>9</sup> Declaração de autorização apresentada no anexo n.º 8.

<sup>10</sup> Nome fictício para salvaguardar o anonimato da entidade.

<sup>11</sup> Declaração de autorização apresentada no anexo n.º 9.

Tende, também, a exigir um processo de reflexão que, por sua vez, permite a compreensão dos processos efetuados e a melhorar.

A narrativa autobiográfica procura, através da descrição, explorar e estudar experiências passadas no quotidiano de forma a compreender os comportamentos das pessoas e a natureza das suas escolhas com o ambiente que as rodeia. Esta análise permite gerar conceitos e categorias, através da observação da reação dos indivíduos às normas culturais que a sociedade lhe impõe. Este método é o mais apropriado para conhecer os valores culturais de um indivíduo e a forma que essa mesma cultura se estrutura e define (Ramos & Gonçalves, 1996).

Anteriormente, a narrativa autobiográfica tinha a função de estudo de caso. Porém, numa perspetiva mais atual, é vista como o resultado da necessidade de renovação metodológica inevitável. Isto é, como esta metodologia permite um processo de reflexão (como acompanhamento desta construção da narrativa), também permite a compreensão da natureza de processos de formação, de escolhas e comportamentos adotados num certo momento, numa dada situação (Ramos & Gonçalves, 1996).

Mas, o que será uma narrativa? Ramos e Gonçalves (1996) mencionam que narrativa pode igualar-se a narração que deriva de uma palavra latina com o significado de contar. É uma forma de discurso cujo objetivo principal é o de relatar um evento ou uma sucessão de eventos, que nos aparece na história, nas notícias dos jornais, na biografia e autobiografia, entre outros, apelando para as emoções do ouvinte/leitor. Existem dois tipos de narrativa: oral e escrita. Havendo narração, tem de haver um narrador. Baseemo-nos no narrador por escrito.

Numa história, está sempre por detrás um narrador, quer ela seja contada pela primeira pessoa ou não, que poderá ser uma das personagens empenhadas na ação (participante) ou o próprio escritor.

Ramos e Gonçalves (1996) referem que devemos denominar

narrativa a todo o discurso que nos dá a evocar um mundo concebido como real, material e espiritual, situado num espaço determinado, num tempo determinado, refletido a maioria das vezes num espírito determinado que (...) pode ser o de uma ou de várias personagens tanto quanto o do narrador. (p. 126)

Neste sentido, a metodologia de formação através da compreensão das histórias de vida conduz à consciencialização de que são um processo de formação. Ou seja, os conhecimentos que os adultos têm, não só resultam dos programas ditos de formação, mas também pelas relações interpessoais, das experiências, da cultura, dos contextos e dos acontecimentos que vivem (Antunes, 2011).

Nesta linha de reflexão, as narrativas autobiográficas surgem como um método importante e adequado para a tomada de consciência desse processo de formação que cada indivíduo vivencia ao longo da sua vida, influenciando a construção pessoal e profissional de cada um.

Antunes (2011), afirma que a

consciência coletiva de que as histórias de vida se constroem na perspectiva de uma reconstrução retrospectiva (do presente para o passado), com base na articulação entre diversos momentos-chaves, e que a formação assente nessa metodologia se focaliza em uma tomada de consciência reflexiva do percurso de vida. (p. 37)

Isto significa que as histórias de vida levam os indivíduos a refletirem sobre a sua história, reconstruindo-a e ao mesmo tempo a compreendê-la. Com isto, os adultos conseguem projetar o seu futuro (Antunes, 2011).

Esta metodologia foi utilizada no terceiro momento do estágio, “Agir em Comunidade” através da história de vida da D. Laura<sup>12</sup>. No capítulo seguinte, será explicitada e descrita esta atividade.

## **10. Recursos mobilizados e limitações**

Para a realização deste estágio e sua investigação-ação, foram utilizados vários recursos. Neste sentido, não poderíamos deixar de mencionar toda a ajuda prestada pelo acompanhante da instituição, que nos auxiliou com toda a sua sabedoria e conhecimento do terreno. Como conhecia a área da mediação, foi para nós fácil o entendimento. Para além disso, temos de ressaltar a participação das utentes do GAAS mais ativas.

Inicialmente, recorreremos a vários livros e documentos, para termos uma sustentação bibliográfica fiável e que nos auxiliasse no desenvolvimento do projeto. Todos os materiais fornecidos pelo GAAS foram imprescindíveis para escolhermos o tema de estágio, bem como as nossas atividades.

Quanto a recursos materiais, o GAAS disponibilizou-se a fornecer todos os materiais necessários. Para a realização deste projeto de estágio, contamos também com a imprescindível parceria da Escola EB 2/3 Fernando Távora, mais precisamente do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, que nos forneceu o espaço físico para o desenvolvimento do segundo momento do estágio, denominado de “Diálogos”.

A CASFIG (entidade reguladora dos bairros sociais) também nos cedeu o centro de recursos do bairro intervencionado para uma das sessões do último momento do estágio “Agir em Comunidade”.

---

<sup>12</sup> Nome fictício

A Junta de Freguesia de Fermentões, na voz do Sr. Presidente, Vice-Presidente e Secretária, também foi nossa parceira neste estágio, também na cedência de espaço e materiais informáticos. Esta Junta mostra-se sempre disponível para abraçar novos projetos e aproximar-se da população.

Por fim, a Casa do Povo de Fermentões dispõe de auditórios propícios para a realização de várias atividades, sendo que os mesmos foram sempre cedidos para dinamização de sessões com as moradoras.

Apesar de todos os nossos esforços, este projeto teve como maior limitação a parca participação do público-alvo. Apesar de os termos tentado motivar (distribuição de lanches, por exemplo), de termos criado uma relação de confiança com elementos líderes daquele bairro e termos fomentado a importância da coesão do grupo e do projeto para a melhoria da sua qualidade de vida, a grande maioria dos moradores mostrou-se reticente à participação. Segundo a equipa do GAAS, já é uma prática constante que os deixa também a eles próprios desmotivados. Vamos refletir sobre este assunto nos próximos capítulos.





## **Capítulo V**

### **Apresentação e Discussão do Processo de Intervenção**



Neste capítulo, pretendemos descrever e refletir sobre os três momentos que executamos no estágio: *Focus Group*, Diálogos e Agir em Comunidade. Neste sentido, será realizada uma síntese das principais atividades desenvolvidas em cada um dos três momentos, bem como uma descrição mais específica dos participantes. Decidimos apenas refletir sobre algumas atividades, aquelas que, na nossa opinião, trouxeram mais frutos ao desenvolvimento do público-alvo<sup>13</sup>.

Este capítulo está organizado da seguinte forma:

Primeiramente, começamos por explicar em que consistiu cada atividade e os acontecimentos ocorridos durante a implementação. Posteriormente, é analisado o problema que teve por base da construção da atividade, bem como é caracterizado o público-alvo de cada momento do estágio. Em seguida, realizamos um confronto, isto é, analisamos o que nos levou a optar pelas práticas escolhidas (as nossas crenças, identidade profissional e missão, e os fatores que nos condicionaram, tal como o tempo disponível e outras). Por fim, e novamente em cada atividade, realizamos uma reconstrução, isto é, tendo em atenção a evolução que fomos sofrendo, será indicado aquilo que pretendíamos alterar no futuro, sempre no sentido de melhorar a nossa prática, mostrando que fomos capazes de compreender que temos de reconstruir e remodelar aquilo que vamos realizando no sentido de aprender a sermos melhores profissionais.

Serão, ainda, explicitadas outras atividades dinamizadas (secção 4.), bem como será fundamentada cada alteração efetuada ao plano inicial (secção 5.).

## **1. *Focus Group***

O primeiro momento do estágio foi designado de *Focus Group*, que foi realizado no início da nossa intervenção, escolhendo aleatoriamente 20 participantes, dividido em dois grupos.

Para a realização deste momento, foi decidido recorrer-se à metodologia qualitativa *Focus Group*, isto porque esta metodologia mostrou-se ser a mais adequada para este público-alvo. Assim, não teriam de escrever, tendo em consideração a baixa escolaridade da população dos empreendimentos sociais de Fermentões. Através do *Focus Group*, poderemos obter várias opiniões ou consensos sobre o tópico em estudo, como foi mencionado no *capítulo IV*. No caso do *Focus Group* realizado na Casa

---

<sup>13</sup> As restantes atividades estão descritas no anexo N.º 10 (construção de CV's) e anexo N.º 11 (folheto de conselhos para procurar emprego e para se preparar para uma entrevista).

do Povo de Fermentões, este tinha como objetivo conhecer a percepção que as pessoas têm do GAAS, que melhorias teriam a sugerir, bem como conhecer o público-alvo.

Face ao número elevado do público-alvo que o GAAS aglomera, decidimos escolher apenas 20 participantes, pois seria pouco prático realizá-lo com as 115 famílias. Para além disso, e depois de alguma reflexão, decidimos dividir o *Focus Group* em dois grupos, de forma a conseguirmos controlar o debate. Estes foram escolhidos aleatoriamente, dentro da Freguesia de Fermentões.

Assim, o *Focus Group* foi realizado no dia 22 de Novembro, sendo que o primeiro grupo foi realizado na parte da manhã e outro grupo na parte da tarde.

### 1.1 Caracterização do público-alvo do *Focus Group*<sup>14</sup>

Como já foi mencionado, o público-alvo foi escolhido aleatoriamente, dentro dos beneficiários de Fermentões. Contei com a participação de pessoas da etnia cigana, pessoas beneficiárias de RSI e antigos beneficiários de RSI. De uma forma geral, foi um público participativo, embora alguns um pouco desconfiados, com alguma dificuldade em perceber algumas palavras que ia dizendo mas, acima de tudo, com uma vontade muito grande de fornecer a sua opinião sobre o trabalho do gabinete. Como foi uma participação curta, não deu a oportunidade de os conhecer profundamente.

### 1.2 Confronto

Como mencionei anteriormente, decidimos optar por esta metodologia, descrita no *capítulo IV*, devido à baixa escolaridade que a população alvo do GAAS possui. Neste sentido, poderíamos moderar o debate, não sendo necessário que o público-alvo tivesse de escrever. Deste modo, seria possível explicar alguma pergunta que alguém não entendesse. Para além disso, o *Focus Group* seria mais fácil e rápido de analisarmos. Já os inquéritos poderiam levar mais tempo, o que atrasava a nossa intervenção.

Utilizamos o auditório da CPF, um espaço amplo e com uma boa acústica. Decidimos colocar as cadeiras em forma de U, com a estagiária integrada, de modo a que esta se aproximasse das pessoas e que eles próprios a sentissem como parte integrante do grupo.

Sentimos alguma dificuldade com o gravador, pois não conseguimos perceber todas as falas.

---

<sup>14</sup> Como já mencionado anteriormente, esta atividade não teve um problema de base, mas sim o atingimento de um dos nossos objetivos de intervenção que tem que ver com a compreensão daquilo que os utentes pensam do GAAS.

### 1.3 Reconstrução

Após a aplicação desta metodologia, conseguimos perceber que foi a mais adequada e não fazia sentido a aplicação de questionários para obter a informação pretendida. Através do debate, conseguimos tirar outras ilações importantes para o GAAS que não conseguimos por escrito.

Em próximas atividades, deveremos ser mais assertivos e controlar mais o diálogo com os utentes, pois por vezes foi difícil controlar conversas paralelas. Para além disso, terá de ser adotada outra escrita em apresentações projetadas, pois não conseguiam entender o significado de algumas palavras.

## 2. Diálogos

O segundo momento do nosso projeto foi desenvolvido em parceria com a Escola EB 2/3 Fernando Távora, denominado de “Diálogos”. Foi realizado com as mães de algumas crianças sinalizadas pelo GAAS e pela Técnica de Serviço Social do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família da escola como estando em absentismo escolar e cujos pais não apresentam grande envolvimento nas ações educativas dos seus filhos. O nosso objetivo com a criação deste momento foi o de ser um espaço de diálogo entre as mães com o objetivo de partilhar experiências; trabalhar as suas relações com os filhos com o nosso auxílio e dos restantes pais; debater temas como, por exemplo, “o que devemos fazer para motivar os nossos filhos?”; e participar em ações educativas dos filhos, nomeadamente os métodos de estudo. A ideia inicial, presente no plano de atividades, era realizar este segundo momento com dois grupos de 10 pessoas cada. Contudo, foi muito difícil manter um grupo de 10 pessoas, onde acabamos por ter, em média, três mães por sessão. Neste sentido, consideramos que não tinha sentido criar outro grupo visto já nos ter sido difícil encontrar mães dispostas a participar neste primeiro grupo.

Posto isto, os Diálogos foram divididos em 9 sessões<sup>15</sup> com cerca de 1h30min de duração, todas as terças-feiras a partir das 14h30min.

### 2.1 Análise do Problema/Conflito

O problema residia no facto das crianças e jovens dos bairros sociais de Fermentões apresentarem uma grande taxa de absentismo e abandono escolar. Posto isto, a causa centrava-se no

---

<sup>15</sup> Anexo N.º 12 – Planificação dos Diálogos

facto dos pais não se mostrarem muito interessados na educação formal dos filhos, visto terem uma baixa escolaridade e uma parca participação na sua vida escolar. Assim, os protagonistas deste problema são os pais, crianças e elementos escolares. O problema produz-se na escola e na casa das crianças. O público-alvo apresenta uma baixa escolaridade, como podem ver através da leitura do *capítulo II*, e muitos dos pais não conseguem auxiliar os seus filhos na escola.

Posto isto, os pais encaram este problema com naturalidade mas, ao mesmo tempo, com alguma apreensão. Naturalidade, pois consideram que não têm condições para proporcionar uma educação em casa aos seus filhos devido à sua baixa escolaridade – a maior parte dos exemplos que as crianças têm abandonam a escola cedo, seguindo por caminhos mais desviantes – e apreensivos pois querem um futuro melhor para os seus filhos, estando dispostos a aprender para os conseguirem ajudar.

## 2.2. Caracterização do Público-Alvo

A D. Fátima<sup>16</sup> foi a mais tímida de todas as mães e só participou numa sessão. Na primeira sessão, foi acompanhada por uma sobrinha, que foi convidada a participar mas recusou-se. Esta mãe guineense tem 5 filhos, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos. Falou muito pouco ao longo da sessão e sentimos a necessidade de motivá-la mais. Consideramos que teríamos de dialogar mais com esta mãe, se calhar adotando algumas metodologias de “quebra-gelo” para tentar que a D. Fátima se sentisse mais à-vontade. Contudo, não compareceu mais às sessões, apesar de termos ido a sua casa duas vezes, sempre sem sucesso. Quando a questionamos sobre aquilo que esperava dos Diálogos, mencionou que queria ser ajudada visto querer um futuro melhor para os seus filhos.

A D. Joana é um pouco distraída. Contudo, consideramos que foi evoluindo ao longo das sessões, até porque era questionada mais vezes de maneira a mantê-la concentrada nos assuntos. Tem apenas uma filha com 12 anos mas sente que é através da educação que esta pode ter um futuro melhor. Assim, a D. Joana esperava, no início, que esta atividade a ajudasse nesse caminho. Mostrava alguma dificuldade em perceber algumas palavras, o que nos fez ter mais atenção àquilo que dizíamos e escrevíamos. Esquecia-se de realizar os trabalhos para a casa e, por duas vezes, de ir aos Diálogos. Tivemos que pedir auxílio à AAD responsável por esta família no sentido de a lembrar todas as semanas.

---

<sup>16</sup> A partir deste momento, todos os nomes serão fictícios para salvaguardar o anonimato dos participantes

A D. Marisa foi, sem dúvida, das mães que mais participou nas sessões, até ter entrado num curso que a incompatibilizava com a ida aos Diálogos. Gostamos bastante da atitude desta mãe que não aguardávamos pela maneira que recebeu o convite (um bocado desconfiada). Participou sempre, fazia perguntas, os trabalhos de casa e tudo o que era solicitado. Tem 4 filhos entre os 14 e os 18 anos e um neto de 2 anos. Queria aprender como lidar com as crianças, como resolver problemas e “como dizer certas coisas” (D. Marisa) aos seus filhos e neto pois não o sabe fazer.

A D. Alberta foi participando pouco, até desistir. Mostrava muita resistência à nossa intervenção, apesar de a tentarmos motivar. A nossa percepção era de que todos os temas mencionados, para esta mãe, não eram importantes, até que deixou mesmo de ir. Tem 4 filhos, entre os 28 e os 10 anos, sendo que esta última mostra algumas dificuldades de aprendizagem e queria ajudá-la visto querer o melhor para a sua filha menor.

A D. Custódia tem 3 filhos com 7, 9 e 19 anos de idade. Foi das mães mais participativas, apesar de ter faltado duas vezes com justificação, contando sempre várias situações e a história de sua vida. Já esteve em Moçambique a trabalhar, completou o 3.º ciclo à noite e quer um futuro melhor para os seus filhos do que aquele que ela própria atingiu. Tem um filho no 12.º ano, o que mostra a resiliência deste elemento. Os filhos mais novos começam agora a mostrar algumas dificuldades na escola. É uma mãe atenta, que quer ajudar os filhos em tudo e com consciência de que a educação poderá fazer com que os filhos tenham um futuro melhor. Com uma experiência má na infância, quer ajudar os filhos em tudo, intervindo até mesmo se estes têm algum problema com os colegas na escola. Foi moldando o seu comportamento ao longo das sessões, isto porque foi evidenciando alguns comportamentos que as restantes mães não concordavam.

A D. Carolina tem 6 filhos com 10, 12, 14, 17, 20 e 22 anos de idade e 3 netos. Apenas tem o 4.º ano de escolaridade e tem dificuldade em ajudar os filhos quando a matéria se desvia um pouco daquilo que aprendeu. Estabelece algumas regras em casa, embora poucas. Foi a mãe mais participativa: nunca faltou, respondia sempre às perguntas, fazia os trabalhos para casa (embora alguns fizesse lá na sala), trocava experiências e opiniões e era sempre a primeira a chegar.

### 2.3. Síntese Descritiva das Principais Sessão dos Diálogos

Neste ponto, serão descritos os acontecimentos pertinentes das sessões ocorridas neste momento do estágio.

### 2.3.1. Sessão número um: Apresentação

Esta primeira sessão dos Diálogos contou com a presença da D. Fátima, D. Joana, D. Marisa e D. Alberta.

Sentaram-se todas ao fundo da sala, o que evidenciou o pouco à-vontade que tinham comigo pois ainda não me conheciam. Por isso mesmo, o Doutor Carlos e a Doutora Sofia (mediadora do GAAF) assistiram a esta primeira sessão, pois já são caras familiares destas utentes (diário de bordo realizado no dia 3 de Dezembro).

Na primeira sessão, recorreremos à dinâmica do novelo. Com esta dinâmica, era pretendido que cada mãe se apresentasse mencionando: o seu nome; quantos filhos têm, idades e ano de escolaridade; e o que esperam desta ação. No final deste momento, mencionei que seríamos um grupo unido, partilhando experiências e que dependemos de todos os elementos para aprender. Assim, apelei à coesão grupal e à participação de todos.

Depois deste momento, solicitamos a todas as mães presentes o preenchimento do pré-teste.

Posteriormente, foi realizada uma pequena apresentação da ação a desenvolver, mencionando as datas e temas de todas as sessões.

Para terminar, sentamo-nos todas à volta de uma mesa e solicitamos a todas as mães que nos auxiliassem na definição das regras a cumprir. Contudo, já tínhamos uma primeira regra: ninguém julga a opinião/ experiência do outro. Assim, esta era a premissa principal de todas as ações, visto que se pretende que as mães se sintam à vontade para dialogar sobre todos os assuntos, sem se sentirem julgadas. De resto, as mães chegaram aos restantes pontos que queríamos: a união do grupo, assiduidade e não levarem os assuntos abordados lá para fora.

Mesmo no final da sessão, como nas restantes será realizado, foi distribuído um papel onde cada uma pode escrever temas que gostavam de ver refletidos, ou então situações com os seus filhos que gostariam de ajuda para as resolver. Claro que, para quem quiser, poderá ser em anónimo. Nesta sessão, não houve nenhuma situação.

#### 2.3.1.1. Confronto

Nesta primeira sessão, recorreremos às metodologias do *Brainstorming* e à Técnica do Novelo. Consideramos que estas metodologias poderiam ser eficazes para a construção das regras que deveriam ser seguidas por todas as mães, bem como para apresentação de todos os intervenientes desta sessão.



Apesar de todos os esforços realizados, só contamos com a presença de quatro mães. Fomos às casas de cada mãe para deixar um convite e explicar o que pretendíamos com as sessões. Para além disso, ligamos na segunda-feira anterior mas, mesmo assim, seis mães faltaram. Como pontos negativos temos ainda a apontar a confusão nos corredores pois estava muito ruído e, por vezes, não conseguia ouvir perfeitamente o que me era dito; e, por fim, o aspeto da sala de aula, já um pouco antiga, com humidade e fria.

#### 2.3.1.2. Reconstrução

Conseguimos constatar que a utilização destas metodologias, descritas no *capítulo IV*, foram as mais pertinentes para a primeira sessão. A técnica do Brainstorming foi a mais adequada pois facilmente todas as mães mencionaram, sem qualquer tipo de problemas, regras que elas próprias consideravam imprescindíveis para o bom funcionamento deste momento do estágio. Já a técnica do novelo, que consiste em cada participante responder a algo que foi lançado anteriormente – neste caso, deveriam apresentar-se – a passar para outra pessoa, no final, todos estão ligados pelos fios que pretende demonstrar a importância que cada um dos participantes tem para o bem do grupo e para a partilha de experiência e conhecimento. Consideramos, deste modo, que foi a melhor técnica utilizada para este público-alvo: simples e que representa algo visível a olho nú. Conseguiram perceber a importância que cada uma pode ter, mencionando mesmo “então, para isto dar certo, não podemos faltar” (D. Marisa).

O próximo passo dado no sentido de percebermos o porquê de seis mães que se comprometeram não terem comparecido, foi entrar novamente em contacto com cada mãe que faltou e perceber o que aconteceu. Perguntamos, de uma vez por todas, se estão disponíveis para participar ou não. Caso a resposta seja negativa, tentamos entrar em contacto com outras mães. E foi o que acabou por acontecer. Assim, convidamos outras mães que se comprometeram a comparecer na próxima sessão. No sentido de melhorar o aspeto da sala e de modo a evitar o barulho, solicitamos uma nova sala à escola.

#### 2.3.2. Sessão número três: Métodos de Estudo

Apareceram 5 mães: D. Marisa, D. Joana e a Filha Andreia, D. Alberta e a Filha Raquel, D. Carolina e D. Custódia com o Filho Paulo. Esta sessão teve uma alteração de data e hora. Assim, foi numa Quarta-Feira às 9:30.

Estou com um pouco de receio por causa da hora, mas não havia outra hipótese porque já havia uma sessão de educação parental na escola durante a tarde de Quarta, na Quinta-Feira há uma atividade de zumba na Casa do Povo de Fermentões onde as mães costumam e querem participar e na sexta é a festa de natal na mesma instituição, com as mães novamente a participarem. Penso que de manhã é mais propício a que faltem, sobretudo trazendo os filhos que estão de férias (Diário de bordo do dia 17 de Dezembro).

O guião desta sessão foi o seguinte: na sessão anterior, solicitamos a todas as mães que escrevessem aquilo que mais gostam de fazer com os filhos, sendo que os filhos teriam de o fazer também. Assim, a sessão iria iniciar com a análise deste exercício. Seguidamente, iríamos refletir sobre os métodos de estudos, onde tínhamos alguns conselhos sobre a educação em casa. Depois de refletirmos um pouco sobre este assunto, as mães seriam questionadas sobre aquilo que fazem atualmente para auxiliarem os estudos dos filhos em casa e os filhos seriam questionados sobre os seus métodos de estudo preferidos. Por fim, seria realizada uma breve reflexão sobre aquilo que ainda falta fazer para que os filhos gostem mais de estudar. Seria apresentado um trabalho de casa.

Com estas mães chegamos a algumas conclusões, nesta sessão número três dedicada aos métodos de estudo com a presença dos filhos. Sugerimos que estes participassem na sessão pois, em primeiro lugar, estão de férias e, em segundo lugar, porque poderiam transmitir uma ideia exata sobre os seus estudos e métodos mais eficazes.

Analisando o exercício da sessão anterior, as mães mencionaram que gostam de brincar com os filhos, ver os desenhos animados e levá-los a passear. Os filhos também, mas um mencionou que gosta de fazer os trabalhos de casa com a mãe, D. Custódia. Esta mãe auxilia naquilo que pode, sendo que, por vezes, pede auxílio ao filho mais velho quando não entende a matéria. Este filho mostra alguma dificuldade em realizar as tarefas da escola sem a presença da mãe. Já a filha mais nova da D. Custódia, que não estava presente, chumbou no 1.º ano da escola pois, todos os dias, chorava a dizer que queria ir para casa para perto da mãe.

Passando para a segunda fase da sessão, uma conclusão retirada nesta sessão foi a de que não deviam existir tantos trabalhos de casa pois as crianças não têm tempo para descansar nem para estar com a família, muito menos para outras ocupações extra curriculares, muito importantes para o enriquecimento pessoal, social e profissional das crianças. Também devia existir, a partir do 2.º ciclo, uma coordenação entre os professores, no sentido de não terem mais do que um trabalho de casa por dia.

A grande maioria das mães presentes não ajuda os filhos na realização dos trabalhos para casa. Alguns já são mais velhos e as mães já não sabem a matéria para conseguir ajudá-los. Outras porque

as irmãs mais velhas ajudam. Mas começaram a perceber que devem, pelo menos, incentivá-los mais: por exemplo, pedir que lhes expliquem alguma coisa nova; perguntar o que aprenderam de novo nas aulas; ver se, efetivamente, fizeram os trabalhos de casa; e dizer-lhes para estudarem uma vez que têm conhecimento das datas dos testes.

As mães consideram que a matéria também é importante para a motivação das crianças pois, quanto mais gostam, mais vontade têm de estudar. Então, devem tentar motivá-los mais para as matérias que menos gostam.

Mencionaram, ainda, que vão começar a garantir que os professores corrigem os trabalhos para casa pois, se não os corrigem, mais difícil é garantir que as crianças os façam. Já aconteceu este episódio às crianças presentes, e todos se sentiram tristes e pensaram que gastaram o seu tempo para nada. Quando questionamos os filhos presentes se não dizem ao professor para corrigir os trabalhos para casa, estes mencionaram que não o fazem pois têm receio de serem gozados. Assim, todas chegamos à conclusão que o melhor é serem os pais a garantir que isso aconteça.

Alguns dos filhos presentes mencionaram que estudam com a televisão ligada. No final de uma discussão sobre este assunto, todas as mães concordaram que, realmente, o melhor é terem a televisão desligada.

A grande maioria das mães presentes só vai à escola quando são chamadas ou quando têm reunião de pais. Lançamos o desafio de irem pelo menos uma vez por mês à escola falar com o Diretor de Turma. No próximo mês iremos tornar a relembrar este assunto para conseguirmos perceber se foram mesmo à escola.

Algumas mães mencionaram que pedem ajuda aos filhos para, por exemplo, as auxiliar na confeção de bolos, no sentido de lerem as receitas e, assim, potenciarem a leitura. As crianças presentes mencionaram que gostam de fazer palavras cruzadas, sopa de letras, forca e *STOP*, o que reforçou a importância dos pais fazerem estas atividades com os filhos, com o mesmo objetivo da confeção de bolos acrescentando a criatividade, pensamento divergente e escrita. Contudo, a maior parte das mães presentes não gostam de ler e/ou não tem tempo. Apesar desse facto, incentivam os filhos a lerem e compram alguns livros para os mesmos, dentro dos seus recursos.

Nesta sessão, fortaleceu-se a importância de um reforço positivo para realizarem os trabalhos de casa, utilizando expressões como “Faz os deveres e depois podes ir brincar/ e depois vamos a um sítio diferente” (diário de bordo do dia 18 de Dezembro). As crianças disseram que se ouvirem isto, têm mais vontade para os fazerem, o que motivou as mães a tomarem esta atitude.

Por fim, lançamos o desafio de planejarem as férias de natal, pois todos têm trabalhos para casa. Assim, tinham 19 dias, sendo que alguns são o natal e a passagem de ano. Se tirassem todos os dias 15/30 minutos para os realizarem e reverem a matéria e só depois irem brincar, evita a situação de fazerem tudo à pressa e num dia só. As mães vão tentar fazer isso e na próxima sessão vão-nos contar como correu e quais foram as dificuldades.

#### 2.3.2.1. Confronto

Esta sessão foi marcada para as 9h30 de uma quarta-feira, por causa da festa de natal da escola, mas as mães e alguns dos seus filhos só me apareceram pouco antes das 10 horas da manhã.

Mais uma vez, recorreremos à metodologia do Brainstorming, que se mostrou adequada para debatermos as ideias sobre os métodos de estudo mais adequados. Quanto às teorias, para além de termos sempre em mente uma mediação transformativa, foi também importante recorrermos às teorias de Educação Parental, mais precisamente à importância da promoção da educação em casa. Assim, foi importante termos este conhecimento para conseguirmos reforçar nas mães a importância delas próprias complementarem a educação que os filhos têm na escola. Por fim, a ideia do construtivismo social tem de estar presente em todas as sessões que realizamos. Como já foi mencionado no *capítulo II e III*, o público-alvo apresenta uma baixa escolaridade, mas não deve ser por isso que vamos desprezar os seus conhecimentos e experiências, nem podemos partir do princípio que não sabem nada sobre o assunto. Daí termos decidido começar esta sessão por lhes perguntar como auxiliam os seus filhos bem como os métodos que estes utilizam para iniciar um debate de ideias sobre os melhores métodos de estudo a adotar.

Assim, consideramos que as metodologias e teorias adotadas para a construção desta sessão foram as mais adequadas, visto que as mães e os filhos presentes mostraram-se motivados e participaram ativamente em toda a sessão.

Existiu uma grande partilha de ideias e chegamos a muitos consensos relativamente aos métodos de estudo: veja-se, a título de exemplo, a conclusão retirada sobre o estudo com a televisão ligada.

#### 2.3.2.2. Reconstrução

Algumas mães não apareceram nesta sessão em específico, certamente, por causa do horário mas, como explicamos anteriormente, não tínhamos outra hipótese.

Motivos de que dou para as restantes mães não aparecerem: nesta sessão em específico, o horário mas, como expliquei anteriormente, não tinha hipótese; nas restantes, a falta de motivação ou vontade para sair de casa pois o horário é adequado – cedo, depois do almoço e quando os filhos estão na escola; a distância também é adequada pois os bairros situam-se perto desta escola. Ainda para mais, as que faltam são do bairro de Coradeiras que é aquele que está mais perto. O meu objetivo é manter estas 5 mães, mais a D. Fátima que está doente e a D. Inês que teve formação esta manhã, não podendo comparecer (Diário de bordo do dia 18 de Dezembro).

Por fim, é difícil manter a discussão num só tema. As mães dispersam muito pois conhecem-se, apesar de falarem de assuntos igualmente importantes. Por vezes começam a falar todas umas para as outras e não se percebe nada. No final desta sessão, consideramos que teríamos de intervir mais neste campo, realizando uma melhor gestão da discussão.

### 2.3.3. Sessão número cinco: Boas Práticas Parentais – continuação

Nesta sessão estiveram presentes a D. Carolina, D. Marisa e D. Joana (que saiu mais cedo).

O guião desta sessão era o seguinte: perguntar, novamente sobre a planificação das férias de natal pois nem todas as mães tiveram presentes na sessão anterior – sendo que, na sessão anterior, nenhuma mãe a conseguiu realizar – e, posteriormente, continuar com a temática das boas práticas parentais. Em primeiro lugar, na sessão anterior colocamos as mães a refletir um pouco sobre aquilo que imaginavam que os filhos estariam daqui a 30 anos. Realizamos uma síntese do que foi dito e questionamos as mães sobre aquilo que atualmente fazem para auxiliar os filhos a atingirem esse futuro. Esta sessão foi muito reflexiva, muito a pensar no futuro dos filhos e o que podem fazer para os ajudarem.

Esta sessão iniciou com a D. Joana a contar que não sabia o que fazer pois a sua filha tinha medo de ir para a escola. Isto porque um rapaz de 16 anos tinha-se metido com ela, “a mandar bocas e ameaça-la” (D. Joana). Com as mães, demos o conselho de que se deveria dirigir à mediadora da escola, que trata de todos os problemas. Como esta só aparecia na próxima Quinta, consideramos melhor que a D. Joana fosse falar com o Diretor da Escola para lhe indicar com quem deveria falar. O assunto ficou resolvido.

Comecei por perguntar à Dona Joana como tinha corrido a planificação das férias de natal, pois na sessão anterior tinha chegado mais tarde. Primeiro começou por dizer-me que planificou e que correu bem mas, ao falarmos mais, percebi que a sua filha não lhe disse se tinha trabalhos de casa nem sabe se os fez. Cheguei à conclusão que não as planificou (Diário de bordo do dia 14 de Janeiro).

Passando para o exercício da sessão anterior, realizamos um resumo dos depoimentos sobre aquilo que pensam que os filhos serão daqui a 30 anos e perguntamos o que fazem atualmente e qual será o papel de uma mãe para garantir que isso aconteça. Conversar, mencionar que estudar é importante, que devem estudar e incentivá-los foram as expressões mais proferidas. A D. Joana disse-nos que a filha quer ser veterinária porém só quer estudar até ao 9.º ano. As restantes mães disseram-lhe, e no fim frisamos, que sempre que a Andreia disser isso, para lhe mencionar que se quer ser veterinária tem que estudar mais e que só assim pode atingir esse sonho.

Outra conclusão interessante a que chegamos foi que, apesar da vida difícil que têm, incentivam os filhos a estudar o mais que possam e que não os obrigam a ter uma profissão em específico.

Tornamos a reforçar os erros mais frequentes que as mães têm sobre a escola e o ensino, com o intuito de lembrar às mães que não tiveram presentes nessa sessão, mais precisamente a D. Alberta que, segundo a auxiliar que a acompanha, tem sido muito negligente. Contudo, esta mãe em específico não compareceu.

Sobre este assunto, todas concordaram que em casa com os pais, irmãos, tios, entre outros, as crianças aprendem muito, ou seja, não é só na escola. Isto é, a educação informal também se mostra muito importante para o futuro dos seus filhos. Para além disso, os próprios pais e as crianças também são grandes responsáveis pelos êxitos e pelos fracassos que os filhos têm, e não apenas os professores – embora também considerem que estes têm um papel importante neste assunto. Consideram que desde que as crianças vão para a pré-escola ganham hábitos, e não só de estudo. Isto é, não concordam que só quando os filhos forem mais velhos é que têm de começar a adquirir o hábito de estudar, mas sim desde sempre.

Estas mães pensam que o ideal é ir uma vez por mês à escola falar com o Diretor de turma, mas admitem que não o fazem. Contudo, têm todas uma sessão marcada durante essa semana para o fazerem.

Vão sempre à reunião de pais (a D. Joana tinha uma nesse dia) e perguntam, no final, sempre pelos filhos e tiram dúvidas. A D. Carolina contou que só soube numa reunião de pais que a filha tinha uma falta disciplinar por bater num miúdo que lhe chamou um nome feio. Ficou chateada e disse à Diretora de Turma que sempre que se passar alguma coisa com os filhos, quer saber. Aproveitamos para reforçar as idas aos Diretores de Turma, pelo menos, uma vez por mês.

No que diz respeito a regras, todas têm regras em casa, mas não em demasia. Não fazem uma exceção à regra, pois consideram que uma regra é sempre para se cumprir. Contaram algumas das regras que têm em casa: deitam-se e levantam-se a uma hora em específico; na casa da D. Carolina,

todos levam o seu prato e talheres para a cozinha e na casa da D. Marisa uma põe a mesa e a outra levanta; têm de fazer os trabalhos para casa; têm horas para desligarem a televisão, entre outras.

Por fim, solicitamos a cada mãe para nos descreverem os seus filhos. De seguida, passo a enumerar as descrições.

A D. Carolina diz que:

a filha de 15 anos é pacata, gosta de estar sozinha e de não se meter em confusões. É muito vaidosa e quer ser modelo. Não gosta de estudar mas sabe que tem que ser. O filho de 12 anos é mais áspero e mais “vagabundo”, quer é sair. Também não gosta de estudar mas também sabe que é através do estudo que poderá ter um futuro melhor. Já a filha de 10 anos ainda é pior que o rapaz. Tem uma personalidade muito forte e não se deixa ficar. A filha de 18 anos não mora com ela, mas está a tirar o 12.º ano e gosta um pouco de estudar. Quanto ao comportamento deles, há sempre alguma coisa que estes fazem que não gosta mas não deixa passar isso em branco. Chama sempre à atenção (diário de bordo do dia 14 de Janeiro)

A Dona Marisa diz que a sua

filha de 16 anos só quer estudar e que o sonho dela é ir para a universidade, apesar de querer ser modelo. “Ela tem um modelo a seguir, a prima. Está na universidade a tirar o curso de advogada. Logo que soube que a prima tinha entrado ficou muito contente e disse-me logo que um dia também ia conseguir. E eu acho que vai e vou ficar com um orgulho!”, disse. O filho de 14 anos é “um terrorista”. Cumpre as regras, mas já é mais complicado lidar com ele. A menina de 10 anos já gosta de estudar, mas não gostava. Um dia a D. Marisa estava doente e adormeceu. A filha acordou-a porque queria ir para a escola, nem que chegasse atrasada! A filha de 18 anos foi mãe aos 16 mas agora quer acabar o 9.º Ano e fazer um curso de esteticista para arranjar um trabalho decente. O que menos gosta dos filhos é quando dizem palavrões. Isso não admite e chama logo a atenção.

Por fim, no decorrer de uma conversa, foi-lhes perguntado quais seriam os conselhos que davam a uma grávida sobre a educação que devem dar ao filho. Disseram que não davam nenhum, pois é algo natural e que, quando os filhos nascem, aprendem e sabem o que devem e não devem fazer. Algumas mães até já podem ter exemplos dos pais ou de irmãos que já tiveram filhos. Contudo, a única coisa que poderiam mencionar é que, desde pequenos, devem educa-los.

### 2.3.3.1. Confronto

Para a concretização desta sessão, recorreremos à técnica do *brainstorming*, à ideia de construtivismo social e de gestão educacional. Para esta a sessão, a base fundamental é a de que os pais devem adotar em casa comportamentos positivos, estabelecendo regras para que estas saibam, desde cedo, que as têm de cumprir. Mais uma vez, esta ideia foi baseada nos autores Barros, Pereira e Goes (2007) de Gestão Educacional, mencionada no *capítulo III*.

Mais uma vez, as metodologias e teorias utilizadas mostraram-se eficientes pois sentimos que as mães gostam da partilha de ideias e experiências e não têm medo de as contar. Na minha perceção, estas já se sentem à vontade com todos os intervenientes.

Consideramos que esta sessão foi das mais importantes, pois a D. Joana partilhou com a estagiária, em primeiro lugar, e com as mães posteriormente o problema da filha. Isto mostrou confiança na estagiária e que a podia ajudar. Decidimos envolver as mães, porque consideramos que poderia ser uma experiência interessante e até motivadora para todas, ao verem que todas podemos ajudar mutuamente.

#### 2.3.3.2. Reconstrução

Mais uma vez, muitas mães faltaram e já perdemos a motivação para que tornem a voltar às sessões. Consideramos que as sessões têm corrido bem assim, mesmo com poucas mães. Nota-se que a partilha de experiências já surtiu efeito. A D. Joana, a mais tímida, já nos solicitou ajuda. As mães já não são tão rígidas a tomar decisões e pensam naquilo que fomos falando antes de tomarem alguma decisão.

#### 2.3.4. Sessão número seis: A Influência que exercemos nos nossos filhos

Na sexta sessão dos Diálogos, contamos com a presença de três mães: D. Carolina, D. Joana e D. Custódia.

O guião desta sessão era o seguinte: em primeiro lugar, seria realizada uma breve reflexão sobre a influência que os pais exercem nos filhos. Depois desta reflexão, passamos um vídeo que retrata o facto de os pais influenciarem significativamente as atitudes que os filhos têm. Por fim, são analisadas várias situações.

Posto isto, começamos por questionar as mães presentes se concordam que podem influenciar os filhos e de que forma podem fazê-lo.

De entre muitas coisas, chegamos à conclusão de que podem transmitir-lhes como serem uma boa pessoa, honestos, verdadeiros e o que é certo e errado fazerem. Também há coisas que não se podem dizer à frente das crianças, como por exemplo dizerem que não gostavam de estudar pois vão levar isso como exemplo e, posteriormente, mencionar esse facto quando tiverem que estudar (diário de bordo do dia 21 de Janeiro).



Após a visualização de um vídeo<sup>17</sup>, todas concordaram que os seus comportamentos servem de exemplo para comportamentos futuros dos seus filhos e frisaram que as crianças imitam aquilo que veem, principalmente as atitudes e comportamentos dos pais.

Como ponto seguinte da sessão, passamos à análise de algumas situações.

Situação número um: “Receberam queixa do diretor de turma sobre o mau comportamento do filho na sala de aula. Como reagem? O que fazem? O que fazem para melhorar o comportamento do filho?” (Tinoco, Sousa e Cláudio, s/d).

Após alguma discussão e exemplos que as próprias mães viveram com os filhos, chegaram à conclusão que, em primeiro lugar, a atitude correta a ter é perguntar qual a razão pela qual o filho teve aquele comportamento. Depois, deveriam ter uma conversa com o filho e explicar que aquela atitude não se deve ter e explicar-lhe o motivo pela qual não devem adotar essa mesma atitude. Se não resultar, na opinião de todas as mães, devem ser castigados.

Situação número dois: “Receberam uma queixa da escola de que o vosso filho sofre de bullying. Como reagem? O que fazem?” (Tinoco, Sousa e Cláudio, s/d).

As mães acabaram por contar algumas situações.

Um miúdo ameaçava um dos seus filhos de que lhe tinha de dar o dinheiro do cartão para lanchar. Porém, o seu filho respondeu que não é pai dele e não lhe dava. Contudo, este continuava a fazer o mesmo a um rapaz mais pacato. Nós, mães, revoltadas juntamo-nos e fomos a escola falar com o diretor da escola para acabar com isto! (D. Carolina, diário de bordo do dia 21 de Janeiro)

Já a D. Joana contou uma situação passada, que já mencionamos anteriormente que, após a atitude que a mãe adotou, ficou resolvida a situação.

A D. Custódia, confidenciou que sempre tratam mal os seus filhos, tenta sempre falar com quem bate e chamá-lo à razão e de que não pode bater em crianças.

Após vários exemplos, chegamos à conclusão que, em primeiro lugar, devem ir à escola tentar resolver a situação. Se não conseguirem, devem ir falar com os pais dos miúdos e explicar-lhes a situação.

Situação número três: E se fosse ele a praticar bullying? (situação criada pela estagiária, após reflexão da situação anterior)

---

<sup>17</sup> Retirado do link <http://www.youtube.com/watch?v=KHi2dxSf9hw>

A D. Carolina disse que

Igual! O que não quero que aconteça aos meus filhos, também não quero que os meus façam aos outros (diário de bordo do dia 21 de Janeiro)

Todas concordamos com o exposto.

Situação número quatro: “Um vizinho vosso insulta-a em frente do vosso filho. Como reagem? O que fazem para resolver a situação?” (Tinoco, Sousa e Cláudio, s/d).

Todas eram capazes de discutir e até mesmo bater, independentemente de o filho estar a assistir. Contudo, depois desta situação falavam com o filho e explicavam o porquê de aquilo ter acontecido. Consideram que pode ser uma influência negativa, mas se tiverem uma atitude passiva que também acaba por ser.

Se eu também mostrar fraqueza não é bom. Assim pensam que podem ser calcados por toda a gente. Não, temos de nos defender e depois explicar-lhes o porquê. (D. Carolina, diário de bordo do dia 21 de Janeiro).

Tentamos que as mães chegassem a outra conclusão, contudo sem sucesso pois estavam todas de acordo umas com as outras. Apelamos á influência negativa que passavam aos filhos, contudo para as mães também era importante não passarem uma ideia de que podiam ser insultados sem resposta.

Situação número cinco: “A Maria conseguiu passar sem nenhuma negativa. A mãe tinha-lhe prometido que, se tal acontecesse, teria uma linda boneca de prenda, mas decidiu não lhe dar nada.” (Tinoco, Sousa e Cláudio, s/d).

“A Maria ia pensar que a mãe é mentirosa e iria desleixar-se nos estudos”, disse a D. Joana. A mãe, para não dar, poderia ter pensado que a filha já cumpriu com aquilo que pretendia e, assim sendo, já não precisava de lhe dar. Todas consideram que é uma atitude errada a que esta mãe tomou e que, se se promete, tem que cumprir – ou então não promete nada. Contudo, se não tiverem dinheiro para cumprir a promessa, deve falar-se com a criança e explicar a situação (ou para esperar, ou para escolher outra coisa...).

Situação número seis: “O Manuel era um rapaz preguiçoso que nunca queria fazer os trabalhos de casa. A mãe dava-lhe uma pequena prenda sempre que ele fazia um ou tirava boas notas. Tinha já o armário cheio de brinquedos a que já não ligava nenhuma.” (Tinoco, Sousa e Cláudio, s/d).

As mães consideram que é uma atitude muito errada. Não se deve dar nada visto que ser estudante é a profissão dos filhos e estes têm como obrigação tirar boas notas. O que não quer dizer que, algumas vezes, não se possa dar um “miminho por se portarem bem”, mas não sempre.

Situação número sete: “A mãe do Miguel disparava logo quando ele se estava a portar mal: “Vais para um colégio interno, se te continuas a portar mal...”. Mas ele fazia orelhas de mercador e não queria saber do que lhe diziam.” (Tinoco, Sousa e Cláudio, s/d).

A D. Custódia disse logo

Os miúdos sabem que não vai cumprir, por isso não vale a pena ameaçar com algo tão forte (diário de bordo do dia 21 de Janeiro).

Assim, todas as mães concordaram que ameaçar os seus filhos com um castigo muito forte, não surtirá efeito pois sabem que será difícil de cumprir.

#### 2.3.4.1. Confronto

Mais uma vez, o construtivismo social está sempre presente nas sessões, nas mesmas bases que mencionamos anteriormente e que está presente no *capítulo III*.

Para esta a sessão, a base fundamental foi o *brainstorming*, caracterizado no *capítulo IV*, através de análise de casos concretos. Estes casos fizeram com que as mães pensassem sobre assuntos que poderiam ocorrer com os seus filhos ou que até já ocorreram e serviu para reforçar alguns pensamentos que as mães devem ter sempre em consideração.

Consideramos que o facto de termos recorrido a caso concretos foi muito interessante, uma vez que as mães ficaram interessadas no assunto. Foram bastante participativas, dando ideias e exemplos da sua própria vida e mostraram-se muito curiosas com as soluções das restantes mães. Conseguimos sempre chegar a um consenso entre todas sobre a melhor atitude a tomar perante determinada situação. Ficamos muito contente com o desenrolar desta sessão tendo sido, na nossa opinião, a melhor sessão dos Diálogos.

#### 2.3.4.2. Reconstrução

Perdemos totalmente a motivação para chamar outras mães para os Diálogos, optando por manter aquelas que têm sido assíduas.

Não conseguimos perceber o porquê de não quererem vir às sessões. Numa conversa informal com a D. Carolina, esta mencionou que é sempre assim. O GAAS, por vezes, tenta realizar ações que são importantes para os moradores, neste caso como mães, e as pessoas simplesmente não aparecem. Mencionou que “se houvesse lanche ou dinheiro, tinha a sala cheia”. Referiu, ainda, que muitas das pessoas, apesar da sua situação de desemprego e exclusão social, não gostam de sair de casa.

### **3. Agir em Comunidade – Síntese descritiva das principais atividades**

Neste ponto, vamos descrever os acontecimentos pertinentes do último momento do estágio.

Como estava previsto no nosso plano de estágio, pretendíamos realizar uma associação de moradores no empreendimento social de Coradeiras com a dinamização de várias atividades. Assim, recorrendo à metodologia S-IVAM, os moradores do bairro identificariam problemas no bairro e, eles próprios, criariam um projeto para os resolver. Para além disso, pretendíamos realizar, pelo menos, uma ação de formação para os auxiliar numa entrevista de emprego. Se possível, pretendíamos ainda construir currículos personalizados, potenciar a autoestima das mulheres e ter diálogos reflexivos sobre os problemas de exclusão social e como os resolver. A partir destas conversas, queríamos ainda sugerir a construção de histórias de vida, onde cada participante poderia contar um ou mais problemas e de que maneira os ultrapassaram e, se possível, levar essas mesmas pessoas a falar sobre estas histórias, como forma de tertúlia, para sensibilizar para o tema da exclusão social. A partir destas histórias, tentar-se-ia combater o estigma existente sobre as famílias em exclusão social e, ao mesmo tempo, cada um dos participantes compreenderá que tem competências importantes para resolver e ultrapassar problemas;

Para além do mencionado, tentamos a construção de um espaço de apoio ao estudo das crianças do Empreendimento Social de Coradeiras. Durante as sessões dos “Diálogos”, as mães evidenciaram uma grande dificuldade em auxiliar os filhos na realização dos trabalhos de casa, bem como a estudar para os testes, devido à baixa escolaridade. Neste sentido, consideramos que este possível local deverá conter um espaço para as crianças onde, para além do apoio ao estudo, se possam realizar sessões de educação para a cidadania, educação para a saúde, educação ambiental

entre outras atividades. Para nos auxiliar nestas tarefas, mais concretamente no apoio ao estudo e nas restantes sessões, pretendíamos recorrer ao Banco de Voluntários da Câmara Municipal de Guimarães, criando um espaço de voluntariado que pode ser aproveitado para a realização de outras atividades que a equipa da CASFIG e da Casa do Povo de Fermentões possam querer dinamizar no local. O nome deste espaço para as crianças seria dado pelas próprias.

Neste ponto, vamos explicitar mais concretamente estes assuntos e, no final, explicarei o porquê de alguns pontos não terem sido realizados.

### 3.1. Primeira sessão – Apresentação e Análise de Necessidades do Bairro<sup>18</sup>

Estas sessões foram realizadas na Junta de Freguesia de Fermentões, auxiliando a que os moradores se aproximassem mais desta entidade e a reconstruir este laço muito importante, tanto para os moradores como para a própria Junta de Freguesia.

Nesta primeira sessão contamos com a presença da D. Joana, D. Carolina, D. Patrícia, D. Sofia, D. Marta, Sr. Mário, Sr. Pedro e D. Custódia.

No início da sessão, solicitamos que cada um se apresentasse e para mencionarem há quantos anos vivem no bairro e o que gostam mais e menos neste empreendimento.

A D. Carolina mora há 12 anos no bairro e gosta de alguns vizinhos e do local, pois diz que é um sítio bonito. Mas não gosta da casa, que dá muitos problemas e de alguns vizinhos, muito problemáticos.

Já a D. Sofia mora há 7 anos e meio no bairro e gosta de ter tudo perto de sua casa. Não gosta quando há confusões no bairro pois fica muito nervosa.

A D. Patrícia mora a apenas um ano e meio e também gosta de ter tudo perto de casa. Não gosta de ver dejetos de cão no chão, que vê muitas vezes, e de ser uma casa e local muito fechado.

O Sr. Pedro mora há um ano no bairro e gosta de tudo em relação ao sítio onde mora. Está perto de tudo e diz ainda não ter tido nenhum problema com nenhum vizinho. Sofre de alguma discriminação por ser morador de um bairro social e mencionou, ainda, o impacto cultural do bairro, pois não estava habituado.

O Sr. Mário e a D. Marta, casados, moram há 2 anos no bairro. Não gostam do facto do bairro estar situado longe da cidade mas, em compensação, têm tudo perto.

---

<sup>18</sup> Este ponto irá, também, caracterizar o público-alvo deste momento do estágio

A D. Custódia mora há 3 anos no bairro e não tem “razão de queixa de nada, mas porque também não dou muita confiança” (diário de bordo do dia 3 de Abril). O que mais gosta no bairro é o facto de ser um sítio sossegado.

A D. Joana mora há 10 anos no bairro e diz gostar de tudo e não tinha nada de negativo a apontar.

Começamos, nesta sessão, a aplicar a metodologia S-IVAM.

Posto isto, os problemas mencionados pelos participantes foram: Muitos dejetos de cão no chão, bem como o abandono e maus-tratos a animais de estimação; muito lixo espalhado pelo chão; falta de um local onde as crianças possam fazer os TPC, pois não os pais não as conseguem ajudar; o mesmo local mencionado anteriormente poderia ainda servir para que as crianças tivessem um local para aprender a brincar, visto que a rua é perigosa e tem maus exemplos; falta de um parque para as crianças e, até mesmo, para os adultos. Há ainda alguns conflitos com a vizinhança.

### 3.2. Análise dos Problemas/Conflitos

Através da secção 3.1., foram identificados os problemas aos quais os moradores pretendem intervir. Posto isto, passamos a analisar cada um deles.

*Problema Número Um - Falta de cuidados com os animais:* A origem deste problema surge do facto dos donos dos animais não terem a consciência de que o animal necessita de cuidados e que devem respeitar o espaço do vizinho (devido aos dejetos deixados no chão); os que têm essa consciência, não possuem condições financeiras para tratarem dos animais. Os protagonistas são, então, os donos e a vizinhança. O problema ocorre nas ruas do bairro social, onde os animais andam sós e sem qualquer acompanhamento. Muitos dos donos abrem as portas de casa para o animal sair e tardam em abrir. Os animais andam sujos, com poucos cuidados, a sujar a rua e a estragar bens materiais dos vizinhos. Devido à falta de cuidados e falta de condições financeiras, as fêmeas com o cio chamam cada vez mais animais abandonados, o que faz com que o bairro possua uma espécie de colónia de animais abandonados. A vizinhança mostra-se preocupada e apreensiva com a situação uma vez que, aqueles que não têm animais de estimação, não se deviam ter de preocupar em colocar bens fora do alcance dos mesmos, nem se deviam preocupar ao sair de casa, com medo de serem atacados ou ficarem sujos; os donos conscienciosos estão tristes pois não podem dar cuidados melhores aos seus companheiros de quatro patas; os donos que não se preocupam estão assim mesmo, desinteressados mas acabam por perceber a situação e compreender os vizinhos.

*Problema Número Dois – Falta de limpeza nas ruas do bairro:* A origem deste problema surge pela falta de consciência ecológica por parte de adultos, jovens e crianças do bairro. Deitam qualquer tipo de objeto e lixo para o chão, mesmo tendo ecopontos nas ruas. Para além disso, não realizam a reciclagem. Os protagonistas são todos os moradores do bairro. O problema ocorre nas ruas do bairro, visto que os habitantes que têm cuidado queixam-se daqueles que não têm, e até já surgiram discussões devido a este problema. Assim, a vizinhança está preocupada com a imagem do empreendimento social. Aqueles que não deitam o lixo para o chão não estão muito preocupados e encontram sempre uma desculpa.

*Problema Número Três – Absentismo e Abandono escolar:* A origem deste problema reside no facto dos pais não se mostrarem muito interessados na educação formal dos filhos, visto terem uma baixa escolaridade e uma parca participação na escola dos filhos. Quando se preocupam e tentam ajudar, não sabem como o fazer pois não entendem a matéria que agora é lecionada na escola. Assim, os protagonistas deste problema são os pais, crianças e elementos escolares. Este problema produz-se na escola e na casa das crianças. Este público apresenta uma baixa escolaridade, como podem ver através da leitura no *capítulo II*, sendo que muitos dos pais não conseguem auxiliar os filhos na escola. Os pais encaram este problema com naturalidade mas, ao mesmo tempo, com alguma apreensão. Naturalidade, visto considerarem que não têm condições para proporcionar uma educação em casa aos seus filhos devido à sua baixa escolaridade – a maior parte dos exemplos que as crianças têm acesso abandonam a escola cedo, seguindo por caminhos desviantes – apreensivos pois querem um futuro melhor para os seus filhos e estão dispostos a aprender.

### 3.3. A colocar em prática os projetos

Para dar início a concretização de projetos para os problemas identificados, marcamos uma sessão para escolhermos quais os problemas a intervir e quais as primeiras ideias de projeto.

Assim, na sessão estiveram presentes a D. Joana, D. Carolina, D. Custódia e D. Sofia.

Assim, decidiu-se que as necessidades a serem intervencionadas seriam: Muitos dejetos de cão no chão, bem como o abandono e maus-tratos a animais de estimação; muito lixo espalhado pelo chão; falta de um local onde as crianças possam fazer os TPC, pois não os pais não as conseguem ajudar; o mesmo local mencionado anteriormente poderia ainda servir para que as crianças tivessem um local para aprender a brincar, visto que a rua é perigosa e tem maus exemplos; falta de um parque para as crianças e, até mesmo, para os adultos. Quiseram, assim, deixar de parte os problemas com a vizinhança, apesar de termos tentado que as moradoras quisessem realizar um projeto neste sentido.

No que concerne ao problema dos animais, estas mulheres pretendem organizar uma sessão de esclarecimento sobre os cuidados que os donos devem ter com os animais lá no bairro. Para além disso, pretendiam estabelecer uma parceria com uma associação que acolhesse os animais vadios e ajudasse aqueles que têm animais e não têm possibilidades para os manter em plena saúde. Ficamos todas encarregues de pesquisar algumas associações de animais.

Quanto à questão ambiental, também pensaram numa sessão no próprio bairro para crianças e jovens e na distribuição de panfletos de sensibilização para a reciclagem e para não deitarem lixo no chão.

No que diz respeito ao local para as crianças, do género de um centro de ocupação de tempos livres, consideram que se deveria falar com alguém responsável pela Câmara Municipal ou da CASFIG para solicitar um orçamento. Como estávamos na altura do orçamento participativo de Guimarães, sugerimos às moradoras que realizássemos um projeto para concorrermos. A ideia foi recebida com entusiasmo e contentamento.

O assunto do parque desportivo ficou adiado para outra sessão.

No final, ficamos um pouco à conversa. Sentimos que estas mulheres gostam de sair de casa e ter um momento de convívio com outras pessoas. Por isso, fazemos sempre questão de ficar mais um pouco e proporcionar este momento, onde as ficamos a conhecer um pouco melhor.

#### 3.4. Evolução dos projetos

Tivemos sempre a presença da D. Carolina e D. Sofia, e por vezes apareciam a D. Joana, D. Custódia e D. Patrícia.

Evoluímos favoravelmente para a construção dos projetos para colmatar as necessidades sentidas por estas moradoras.

Na sessão do dia 1 de Maio, com a presença da D. Carolina e D. Sofia, foram enumerados os motivos pelos quais um espaço para as crianças seria pertinente naquele bairro. Em primeiro lugar, os adultos têm baixa escolaridade, muitas vezes não conseguindo ajudar os filhos. Assim, podíamos solicitar a professores voluntários e recém-licenciados para ajudarem as crianças no bairro a realizarem os trabalhos de casa e a estudarem para os testes. Para além disso, as moradoras, por vezes, ficam um pouco inseguras por deixarem os filhos a brincar na rua, pois existem muitos maus exemplos no bairro. Assim, neste local as crianças podiam brincar e aprender ao mesmo tempo e estariam mais seguras. Consideram ainda que poderia estar uma pessoa a gerir o processo que pudesse ajudar os



pais e famílias sempre que tivessem problemas com os filhos, podendo existir mais sessões de educação parental.

Como em todos os projetos, distribuímos tarefas. Assim, ficamos com a função de escrever um documento formal com esta ideia para entregar em sede de candidatura. Depois de o escrevermos, todas as moradoras presentes ouviram o texto do documento e não sugeriram nenhuma mudança. Assim, no último dia do orçamento, este foi apresentado.

Antes deste momento, a D. Carolina ficou encarregue de ligar para a Dra. Cristina Dias da CASFIG, a fim de dar a conhecer as nossas ideias e obter autorização para as restantes sessões que pretendíamos realizar no bairro. Assim o fez e, como foi num dia em que não estávamos na CPF, a D. Carolina e a D. Sofia foram falar com a Dra., que se mostrou muito acessível e dando autorização para realizarmos tudo o que quisermos, ainda fornecendo ajuda para o que fosse necessário.

Decidimos ainda possíveis datas para as sessões de educação ambiental e de cuidados a ter com animais. Assim, tivemos reuniões com as responsáveis para decidir exatamente aquilo que será feito. Serão criados panfletos para divulgar as sessões pelo bairro.

Noutra sessão, só com a presença da D. Carolina, construímos um abaixo assinado para a construção do parque infantil e desportivo no bairro.

De seguida, irei falar especificamente sobre cada um dos projetos implementados.

#### 3.4.1. Confronto<sup>19</sup>

Consideramos que a metodologia S-IVAM, descrita no *capítulo IV*, apesar de ter sido pensada para crianças na área da educação ambiental, resulta em adultos e em áreas distintas. Coloca os adultos a levantar necessidades do seu próprio bairro e a criar um projeto para as tentar colmatar. Ativa as suas competências pessoais e profissionais, aproximando-os de entidades importantes, tais como a Junta de Freguesia de Fermentões, CASFIG e Câmara Municipal de Guimarães, bem como os aproxima da restante comunidade residente do bairro pois estes podem observar que algo está a ser realizado por estes moradores para benefício de todos. Para além disso, a comunidade envolvente começa a ver este público de uma maneira diferente do senso comum, pois não são pessoas que estão paradas em casa mas que se mobilizam para fazerem algo pelos outros. Neste sentido, consideramos que esta metodologia mostrou-se adequada para os objetivos que pretendíamos atingir neste momento do estágio.

---

<sup>19</sup> De todas as sessões de decisão dos problemas e dos projetos

Mais uma vez, o *brainstorming* e o construtivismo social estão sempre presentes nas nossas intervenções, pois pretendemos uma troca de ideias entre todos, nunca menosprezando aquilo que os moradores já sabem.

Consideramos ainda pertinente mencionar conceitos de mediação social, como já foi mencionado no *capítulo III*, visto que, mais uma vez, estamos a mostrar uma vertente da mediação que foge à ideia lata de resolução de conflitos. Através das ideias dos vários autores, pretendemos que a mediação seja vista como algo que veicula convivência e (re) estabelece pontes e laços que estão debilitados e ou perdidos. Neste momento do estágio, pretendemos que os moradores convivam mais uns com os outros, evitando assim conflitos, bem como construam laços entre eles, entidades importantes para acabar com a exclusão social, os seus vizinhos e a restante comunidade.

#### 3.4.2. Reconstrução<sup>20</sup>

Ficamos contentes com as decisões que tomamos, bem como com as teorias e técnicas que aplicamos pois notamos que os moradores estavam interessados em realizar algo para o bairro.

A sala disponibilizada pela Junta de Freguesia de Fermentões para as sessões mostra-se adequada, com espaço suficiente e sem ninguém que nos possa interromper. Ao serem realizadas neste local, faz com que os moradores saiam do bairro e se aproximem mais da Junta de Freguesia, visto esta ter funcionários, estruturas e poder que os podem auxiliar num processo de inclusão social.

#### 3.5. Orçamento Participativo da Câmara Municipal do Projeto (re)AGIR

Como já foi mencionado anteriormente, concorreremos a este orçamento, dando o nome de Projeto (re)AGIR, seguindo a ideia das moradoras para tentar solucionar o problema n.º 3 presente na secção 3.3.

Este projeto tinha, então, como âmbito a intervenção comunitária e educação não formal, recorrendo à vertente socioeducativa para o auxílio das crianças e jovens. A Educação Não Formal pode ser definida como programas que, segundo Paulston (1972, cit. por Palhares, 2007) podem ser executados dentro ou fora do sistema escolar

“where structured nonschool educacional programs entailing formal instruction are offered as, for exemple, adult education, management training, remedial training, and retraining youth activities” (pp. 2 - 3).

---

<sup>20</sup> De todas as sessões de decisão dos problemas e dos projetos

Apresenta diversos ramos e especialidades, dos quais Bernet (1987) destaca a

“capacitação profissional para o primeiro emprego (...) orientação profissional e vocacional (...) complemento e apoio da educação formal (...) pedagogia do lazer em crianças e jovens (...) formação religiosa e espiritual (...) formação estética e artística (...) formação física e desportiva (...) Educação ambiental e ecológica (...) educação para a saúde (...) Educação cívica (...)” (pp. 344 – 345).

Neste sentido, o (re)AGIR estaria orientado para a orientação profissional e vocacional, seria um complemento às aprendizagens que as crianças e jovens tivessem através da escola, ocupação de tempos livres através da pedagogia do lazer, da formação artística, da educação ambiental, ecológica, para a saúde e cívica.

Posto isto, o (re)AGIR teria como objetivos:

- 1) Promover o sucesso escolar;
- 2) Colmatar o absentismo e abandono escolar;
- 3) Contrariar a reprodução intergeracional da exclusão social;
- 4) Desenvolver competências de cidadania e estratégias de participação ativa;
- 5) Promover a ativação de competências pessoais e sociais.

Este projeto seria integrado na Casa do Povo de Fermentões, funcionando a vertente socioeducativa para as crianças e jovens do empreendimento social de Coradeiras num dos espaços desta instituição.

Como já foi mencionado, os adultos moradores do bairro apresentam uma baixa escolaridade e mostram grandes dificuldades em auxiliar os seus filhos nos seus estudos, o que poderá perpetuar a exclusão social sentida pelos seus pais. Neste sentido, os moradores consideram que se existisse uma sala onde as crianças pudessem estudar para os testes e realizarem os trabalhos de casa com ajuda de professores, seria uma mais-valia para estas crianças, auxiliando na diminuição do abandono e absentismo escolar e aumentando o sucesso escolar. Para que tal aconteça, pretende-se recorrer ao banco de voluntariado da Câmara Municipal de Guimarães, no sentido de proporcionar aos jovens licenciados em ensino da nossa cidade, uma experiência na área e, ao mesmo tempo, puderem ajudar aqueles que mais precisam – pois estes pais não têm condições para pagarem a um centro de estudos ou ATL.

Para além do apoio ao estudo, os moradores defendem a realização de atividades de tempos livres, onde através de atividades lúdicas as crianças adquirissem competências pessoais e sociais importantes para o seu futuro, abandonando as brincadeiras de rua, pois muitas vezes não têm bons exemplos de jovens mais velhos que lá estão. Neste sentido, o (re)AGIR seria um local das crianças e

para as crianças, um local seguro onde estas aprendessem a ser melhores e tentam mudar a sua situação social, prosseguindo nos estudos. Estas atividades seriam dinamizadas por um animador socioeducativo que, para além destas funções, faria a gestão do projeto, como o planeamento, organização, execução e avaliação de diversas atividades de cariz educativo, social, cultural, artístico e desportivo, com vista à promoção da cidadania ativa, gestão dos voluntários, da garantia do sucesso escolar destas crianças monitorizando o seu trabalho com a escola para perceber qual a evolução do mesmo, garantindo igualmente que estas vão à escola e que realizam todas as tarefas necessárias para o desempenho escolar ideal, auxiliando e formando os pais no âmbito de educação parental e também tratava de problemas que pudessem surgir ao longo do percurso deste projeto, bem como estabelecimento de novas parcerias com as entidades locais.

Até ao momento de entrega do presente relatório, o projeto passou para a segunda fase, onde estava a votos. O orçamento participativo foi anulado, sendo que iria novamente a votos durante o mês de Novembro.

#### 3.5.1. Confronto

Mais uma vez, consideramos que as teorias que estão subjacentes a este momento do estágio mostram-se as mais adequadas e que envolvem as moradoras.

As moradoras gostaram e envolveram-se na construção do projeto para o orçamento participativo e mostraram-se muito orgulhosas do seu feito. Assim, a metodologia S-IVAM foi, sem dúvida, uma boa aposta para este público-alvo.

#### 3.5.2. Reconstrução

Apesar de na identificação dos problemas termos tido a colaboração de mais moradores, este projeto pertence apenas à D. Carolina, D. Sofia, D. Joana e D. Custódia, embora esta última tenha participado com menos frequência. Tentamos que os restantes moradores continuassem a participar, mas sem sucesso. A D. Marta diz que gosta de dormir depois do almoço e que tem algumas incompatibilidades com uma das participantes e, por isso, acabou por deixar de participar. O seu marido, o Sr. Mário, diz que não participa pois só participam mulheres. Já a D. Patrícia, a meio deste processo, perdeu o direito ao RSI, tendo ficado muito abalada com a situação. Tentamos várias vezes motivá-la a sair de casa, mas nunca teve vontade para participar.

Apesar destes pontos negativos, ficamos contentes com este projeto.

As moradoras participaram ativamente, até ao irem sem a minha presença reunir com a responsável pela CASFIG. Não estava à espera que as moradoras tomassem tanta iniciativa, fossem sem mim e conseguissem tomar decisões sem o meu intermédio. Fez-me acreditar naquilo que faço e deu-me mais motivação para continuar (diário de bordo do dia 15 de Maio).

### 3.6. Projeto de Educação Ambiental em Parceria com a GESTIRESID

Em preparação da sessão de educação ambiental, criamos um convite<sup>21</sup> que a D. Carolina e a D. Sofia colocaram em todas as caixas do correio. Para além disso, afixamos dois cartazes em cada rua, de modo a divulgar a sessão. Para a dinamização da sessão, para além de termos estabelecido parceria com a GESTIRESID, solicitamos o centro de recursos da CASFIG no empreendimento social de Coradeiras.

A GESTIRESID é uma entidade que trata da reciclagem da Cidade de Guimarães, entre outros municípios.

[realiza a] triagem, recolha, valorização e tratamento de resíduos urbanos do norte central, contribuindo para o desenvolvimento sustentável da região e do país e para a maximização do bem estar humano através da criação de valor respeitando as exigências legais instituídas para a sua área de atividade (GESTIRESID, s/d)

Para além disso, dispõe de uma valência de educação ambiental, à qual recorreremos, mais precisamente a uma sessão de educação ambiental.

A D. Carolina já tinha falado com a Dra. Cristina da CASFIG, que iria abrir o centro de recursos.

Pouco tempo antes da hora marcada, as Doutoradas da CASFIG apareceram para abrir a porta do local, que estava totalmente remodelado. Este centro de recursos seguirá a nossa ideia e do nosso projeto realizado neste estágio. Apareceram 26 pessoas à sessão, entre mães, filhos e netos.

A sessão foi dinamizada pela Sra. Enga. M. e correu muito bem. Os participantes mostraram-se interessados e a formadora teve uma linguagem acessível e soube motivá-los. Nesta sessão falou-se da importância da reciclagem, do tratamento que a GESTIRESID dá ao lixo, do processo de destruição do mesmo, apelando à reciclagem e ao facto de que não devem deitar o lixo para o chão. A sessão foi dinamizada com alguns vídeos e perguntas para motivar o público-alvo.

---

<sup>21</sup> Anexo 13

No final da sessão, contamos com a presença de dois elementos do TUKBATUK, projeto onde as crianças e adolescentes constroem instrumentos através de materiais reciclados. Assim, explicaram o projeto a todos os presentes e tocaram uma música com os instrumentos reciclados.

### 3.6.1. Confronto

Para além das teorias e metodologias, presentes no *capítulo III e IV* respetivamente, se terem mostrado, mais uma vez, adequadas, as técnicas de formação adotadas pela dinamizadora da sessão também o foi. O recurso ao vídeo, a linguagem acessível e os exemplos práticos mostrados motivou o público-alvo na sessão.

### 3.6.2. Reconstrução

Quando chegamos ao bairro, este estava vazio, sem ninguém na rua, o que nos fez pensar que poderia haver uma fraca adesão à sessão, apesar dos cartazes espalhados pelo bairro e das moradoras terem colocado panfletos em todas as caixas do correio. Contudo, o facto de terem aparecido 26 pessoas fez-nos ficar muito contentes e sentir que o nosso projeto e o nosso empenhamento, juntamente com algumas das moradoras, estava a dar resultado. Para além disso, a motivação e o interesse dos participantes foi um ponto forte a apontar.

Em diálogo com a Doutoradas da CASFIG, percebemos que o Centro de Recursos vai continuar com o projeto que fomos implementando no bairro – a criação de associação de moradores e ideias do projeto (re)AGIR – deixou-nos contentes pois tivemos a certeza que este projeto ia ter um seguimento, que as nossas ideias foram ouvidas e que fazem sentido naquele bairro. Aos poucos, podemos fazer muito por estas pessoas. É preciso esforço e dedicação. E saber que isto não acaba com a nossa saída, deixou-nos muito felizes e realizados.

## 3.7. Projeto de Educação sobre os cuidados a ter com animais e Parceria com a MIACIS – Proteção e Integração Animal

A fim de dar seguimento ao *problema n.º um*, estabelecemos parceria com a associação MIACIS – Proteção e Integração Animal. Esta associação sem fins lucrativos, com sede no Porto mas com pessoas responsáveis em Guimarães, nasceu em 2013 com o objetivo de criar e consolidar “uma nova forma de estar e intervir na defesa e proteção dos animais em risco” (MIACIS, s/d). Têm como principais atividades a captura de animais selvagens e/ou abandonados para posterior esterilização,

tratamento e acompanhamento desses animais; auxílio e promoção da adoção de animais; Apoio social na esterilização, vacinação, tratamento e bem-estar dos animais de pessoas carentes; programa educativo para a promoção do bem-estar animal; e vários protocolos e parcerias para a execução dessas mesmas atividades.

No sentido de dar início a esta parceria, a responsável por Guimarães, Inês, marcou uma reunião conosco para ouvir as nossas ideias e conhecer o bairro.

A voluntária Inês, nesta primeira visita, foi bastante prestável. A ideia obtida nesta reunião foi a de esterilizar os animais abandonados, bem como vaciná-los e colocarmos no bairro um local só para eles, onde um grupo de moradores poderá colocar ração (fornecida pela MIACIS) e limpar o local. Assim, deixariam de existir tantas lutas entre animais, uma vez que nenhuma fêmea iria ter o cio e já não sujavam a rua pois tinham um local onde sabiam que iam ter comida. Claro que o melhor seria serem adotados, mas nem sempre é possível.

Para além disso, a MIACIS disponibiliza-se a ajudar as famílias carentes a ajudar os seus animais, a custos mais reduzidos, e até a fornecer ração.

Por fim, iremos realizar uma campanha de sensibilização, dando a conhecer este projeto e a associação.

Posto isto, fomos visitar o bairro com a Inês contudo, como estava a chover, não vimos muitos animais, como é costume naquele bairro. Dirigimo-nos à D. Olga, com 3 gatas em casa que tiveram ninhadas. Neste momento, tinha 5 gatinhos que a MIACIS ajudou a arranjar uma família. Avistamos ainda alguns animais abandonados, na sua maioria gatos. Encontramos um local para o abrigo dos animais e tínhamos, naquele momento, algumas pessoas que podem ficar responsáveis.

O próximo passo seguido foi falarmos com todos os moradores do bairro e perceber se alguém se opõe ao abrigo para os animais. Com a exceção de uma pessoa, todos concordaram e até consideraram que poderia ser benéfico para todos.

Quanto à recolha do número de animais de estimação que necessitam de ajuda, até à data, foram contabilizados 5 gatos; 10 gatas; 9 cadelas e 9 cães.

Depois deste levantamento, e na data marcada, foi realizada uma sessão de esclarecimento, dando a conhecer esta parceria bem como tirar dúvidas sobre os cuidados a ter com os animais. Esta sessão foi realizada no rinquê do empreendimento social de Coradeiras e contou com a presença de 19 pessoas e seus animais de estimação. Contamos com a presença do Dr. António, presidente da MIACIS, com a Inês e outra voluntária.

A sessão correu muito bem, sendo que as pessoas mostraram-se interessadas na ajuda que a associação pode prestar, bem como em perceber como cuidar melhor dos seus animais.

Em reunião com os elementos da MIACIS, no final da sessão, tivemos algumas ideias que podem auxiliar os animais deste bairro. Primeiramente, e como será realizada uma sessão no Jumbo de Guimarães de apoio à MIACIS, a associação irá aproveitar este momento para solicitar apoio para os animais deste bairro. Para além disso, as pessoas do bairro podem construir alguma coisa que se possa vender, sendo que todo esse dinheiro reverteria para este apoio social. Vão ser necessários alguns diálogos com a Junta de Freguesia, no sentido de solicitar algum apoio para esta problemática. Todas estas ideias surgem no sentido de que as pessoas carenciadas paguem o menos possível, uma vez que a situação destas famílias não os permite ter uma margem muito grande para investir nos cuidados necessários aos seus animais. Para além disso, foi construída por mim uma ficha de inscrição para os apoios<sup>22</sup>, no sentido de serem contabilizados todos os animais e tratamentos necessários. Ficou decidido que esta parceria começaria pelos animais domésticos e pela vacinação e, gradualmente, passar para a esterilização e tratamento de animais selvagens.

Este projeto terá continuidade no gabinete após o estágio curricular terminar, sendo que continuaremos, como voluntários, a acompanhá-lo visto que consideramos ter ainda muitos frutos a colher com este projeto para as pessoas e animais do bairro.

### 3.7.1. Confronto

Para além das teorias e metodologias se terem mostrado, mais uma vez, adequadas, consideramos que os membros da MIACIS souberam motivar e manter interessados os moradores do bairro. As moradoras sentiram-se envolvidas neste projeto e ficaram muito orgulhosas em contar a todos os moradores o que estava a ser preparado.

### 3.7.2. Reconstrução

Apesar de termos iniciado este projeto cedo para que o conseguíssemos acompanhar até à concretização de, pelo menos, a vacinação e angariação de fundos para o bairro, os membros da associação atrasaram muito este processo. Devido a problemas pessoais da voluntária de Guimarães, não foi possível tratar de alguns assuntos que foram surgindo: a D. Olga não sabia o que fazer aos gatinhos, tendo dado para adoção e alguns dos animais ainda estão por tratar pois têm alguns

---

<sup>22</sup> Ver anexo n.º 14



problemas de saúde; uma pessoa do bairro solicitou-nos auxílio. Este senhor que é um antigo sem abrigo, mora com outro senhor que tem um gato fechado numa pequena marquise, onde dá o sol e fica muito quente, com pouca comida e água. Este senhor já recorreu a várias associações que não o conseguiram ajudar. Era sem abrigo e a entidade que gere o bairro colocou-o a morar com o dono do gato. Assim, não quer problemas para não parar novamente na rua. Contudo, está revoltado com a situação, tem ajudado o gato mas pensa que precisa de uma intervenção. Até à data de final do estágio, nada ainda tinha sido feito por este animal. As fichas de inscrição começaram a ser entregues no gabinete, contudo ainda nenhum diálogo foi realizado com os moradores nem com a Junta de Freguesia. Na reunião que tínhamos realizado, um elemento da MIACIS ficou encarregue de nos acompanhar nas negociações com a Junta de Freguesia, contudo não chegou a acontecer. Realizamos, com as moradoras, algumas ideias para a angariação de fundos no Jumbo de Guimarães, recorrendo às artes plásticas. Contudo, nenhuma informação, até à data final do estágio, nos foi transmitida.

Após o final do estágio, este projeto será seguido pelas AAD's do GAAS. Contudo, estaremos ainda ligados ao mesmo pois queremos ver os resultados práticos do projeto que, apesar da nossa insistência, só conseguimos realizar a sessão de esclarecimento e distribuir a ficha de inscrição.

### 3.8. História de Vida da Dona Laura<sup>23</sup>

Uma das atividades previstas no estágio tratava-se das Histórias de Vida. Esta atividade, integrada no terceiro momento “Agir em Comunidade” tinha como objetivos conhecer o público-alvo e colher histórias de exclusão social e luta, por parte do público-alvo, para acabar com este flagelo.

A D. Laura é habitante do empreendimento social Monte de S. Pedro, tem 44 anos, cigana, casada há 20 anos com 3 filhos (um menino de 6 anos, um menino de 14 e uma menina com 19) e com o 2.º ciclo de escolaridade finalizado. Aceitou falar sobre a história da sua vida, pois sente-se bastante discriminada por ser cigana, tentando sempre superar esse estereótipo. Contudo, neste momento, está desempregada e não é por falta de procura e/ou competências para trabalhar.

A D. Laura sofre bastante com o estigma do senso comum sobre a comunidade cigana e sobre os bairros sociais. Tirou um curso de auxiliar de ação educativa, estagiando numa IPSS. Apesar do Diretor ter gostado do seu trabalho, não pôde ficar pois as mães começaram a retirar as crianças do IPSS por a Dona Laura ser cigana. Procurou vários empregos, onde acabou sempre por não ficar por ser cigana e morar num bairro social.

---

<sup>23</sup> Ver estrutura no anexo N.º 15

A história da D. Laura também se torna interessante pelo facto de ter casado com um Homem que não é da sua etnia e ter adotado uma criança.

O Samuel considera-se cigano, filho da Dona Lizé e do seu marido e não gosta que digam o contrário. Diz que sente um amor diferente por este filho, pois tem pena por ter sido abandonado. Fica muito orgulhosa por o ouvir chamar de mãe. Os seus filhos biológicos, como é óbvio, também os ama muito e faz tudo por eles. Mas se lhe chama de mãe, é normal pois nasceram da sua barriga. O Samuel não pois é filho biológico de outra pessoa (D. Laura, História de Vida, 2014).

### 3.8.1. Confronto

A metodologia adotada, Histórias de Vida, descrita no *capítulo IV*, mostrou que podemos utilizá-la de modo a transformar o pensamento das pessoas. Para além disso, faz com que a própria pessoa que fala sobre a sua história possa aperceber-se dos seus problemas, o que faz para os ultrapassar e que, apesar das dificuldades, possui competências importantes de resolução de conflitos e problemas.

### 3.8.2. Reconstrução

A ideia seria, durante o estágio, reunir mais do que uma história de vida e realizar conferências, debates e tertúlias com as pessoas que se mostravam interessadas em falar sobre a sua vida e tentar incluir socialmente mais pessoas, terminando com as ideias de senso comum sobre a população do bairro social.

Contudo, só conseguimos uma história de vida, sendo que a D. Laura está disposta a falar sobre a sua vida para mais pessoas, entendendo o objetivo desta atividade.

Assim, esta atividade terá seguimento no GAAS, onde os técnicos, a seu tempo, recolherão mais pessoas e mais histórias de vida, organizando conferências, debates e tertúlias e dando a conhecer as dificuldades que as pessoas atravessam e o que fazem para as ultrapassar.

Tivemos pena de não termos concluído esta atividade. Contudo, o tempo começou a ficar escasso e o facto da estagiária ter começado a trabalhar retirou-nos mais tempo para nos dedicar a esta atividade.

#### 4. Outras atividades dinamizadas

Ao longo do estágio, para além das atividades acima mencionadas, tivemos ainda a oportunidade de realizar outras, que passamos a explicitar.

Primeiramente, participamos na construção de uma candidatura a um projeto financiado da Sic Esperança. Este projeto consistia na elaboração de um projeto de intervenção social e comunitária com a duração de 12 meses. Com este projeto pretendia-se promover a inclusão social e comunitária de públicos socialmente desfavorecidos, através de atividades reflexivas e que permitam a participação ativa da comunidade na resolução de problemas identificados, com recurso a uma diversidade de áreas como a fotografia, teatro do oprimido e vídeo. Posto isto, o objetivo geral era o de promover competências pessoais e sociais, com enfoque em noções, princípios e valores associados à cidadania e direitos humanos, em várias faixas etárias, com vista a contrariar a reprodução intergeracional da exclusão social. Apesar dos nossos esforços e termos realizado uma candidatura bastante fundamentada, não conseguimos ganhar algum prémio.

Auxiliamos, ainda, na planificação das férias de Natal da CPF, auxiliando as AAD's na dinamização de atividades com crianças e adultos na confeção de doces característicos do Natal, entre outras atividades que foram surgindo.

No sentido de auxiliarmos no plano de atividades do GAAS, fomos convidados a participar na planificação das férias da Páscoa. Para além de auxiliarmos as AAD's na dinamização de atividades de arte plástica e de confeção de doces característicos da época, criamos uma caça ao tesouro<sup>24</sup> para implementar às crianças das mães participantes nas outras atividades.

Posteriormente, e integrado nos objetivos do Agir em Comunidade, realizamos algumas sessões para aumentar a autoestima destas mulheres. Nestas sessões, além de proporcionarmos um momento de descontração, convívio e saírem de casa, as participantes – D. Carolina, D. Custódia, D. Sofia e D. Joana – partilharam receitas culinárias e histórias. Será ainda realizada uma sessão de bem-estar numa escola profissional com estudantes do curso de Estética.

Também dentro dos nossos objetivos, contamos com a colaboração de uma estudante do Mestrado em Sociologia – Área de Especialização em Organizações e Trabalho que dinamizou uma sessão de conselhos sobre atitudes, entre outros, que devem adotar numa entrevista de emprego. Para tal, em conjunto com a aluna Ana Filipa Pereira, criamos um folheto de conselhos a seguir<sup>25</sup>, que distribuímos às participantes – D. Carolina e D. Sofia – e que deixamos à disponibilização do GAAS

---

<sup>24</sup> Ver planificação no anexo n.º 16

<sup>25</sup> Como já foi mencionado, ver anexo n.º 11

para utilizar com outros utentes, sempre que necessário. A Ana Filipa recorreu a este folheto para começar o diálogo com as participantes e perceber aquilo que já fizeram em entrevistas anteriores. No final, simulou uma entrevista de emprego, realizando algumas perguntas-chave que, normalmente, todos os entrevistadores fazem. As participantes foram respondendo e todos tivemos alguns momentos de reflexão sobre as melhores respostas e atitudes a adotar numa entrevista.

Como auxílio na procura de emprego, para além da sessão anteriormente mencionada, realizamos um currículo personalizado<sup>26</sup> para que estas utentes se consigo destacar numa primeira seleção de currículos. Decidimos criar um currículo novo, e não adotando o modelo europass, uma vez que tanto a estagiária – que começou a trabalhar na área da Formação e Recursos Humanos – bem como a aluna Ana Filipa Pereira consideraram que algo diferente destaca-se positivamente numa procura, por vezes, exaustiva por parte do recrutador.

Por fim, realizamos os eco-mapas com algumas participantes<sup>27</sup>.

Temos, ainda, a destacar a presença nas reuniões do Dr. Carlos com as AAD's, onde abordam a evolução das suas famílias, a presença em algumas reuniões da CPF e, também, numa reunião do Núcleo Local de Inserção. Participamos, ainda, em sessões de esclarecimento organizadas pelo GAAS.

## **5. Alterações ao plano inicial**

Ao planearmos as fases do estágio, tínhamos alguns projetos em mente que não foram postos em prática.

Inicialmente, tínhamos previsto realizar os “Diálogos” com dois grupos, ao invés de apenas um. Contudo, e como fomos explicando ao longo do relatório, este público-alvo coloca muitos entraves á intervenção, sendo para nós, bem como para os técnicos do GAAS, bastante difícil convencê-los a sair de casa. Uma solução poderia passar por obriga-los, através do contrato de inserção, a participar nesta ação. Contudo, esta prática iria inviabilizar a prática da mediação, que terá sempre de ser realizada por própria vontade, e não imposto. Neste sentido, e como foi difícil encontrarmos um grupo para a 1.ª edição dos Diálogos, decidimos investir tudo neste grupo.

Posteriormente, no Agir em Comunidade, como tínhamos falta de um espaço físico fixo para a constituição da associação de moradores, decidimos criar o grupo informal (algo que já tínhamos mencionado no plano inicial). Surgiram novas ideias, após a realização dos Diálogos, contudo a falta de

---

<sup>26</sup> Como já mencionado, anexo n.º 10

<sup>27</sup> Eco-Mapas e análise no anexo 17

auxílio por parte da entidade gestora dos empreendimentos sociais levou-nos por outros caminhos, também eles bons e com frutos.

Não nos foi possível realizar a semana da inclusão social na Casa do Povo de Fermentões. Apesar de toda a boa vontade, é muito difícil unir todas as valências e realizar atividades deste cariz. Como previmos mais problemas do que benefícios para o estágio, decidimos ficar apenas com os projetos realizados pelos próprios moradores, publicitando-os e dando-os a conhecer na CPF. Apesar disso, a ideia ficou lançada e planeada, de modo a que a CPF possa implementá-la no seu próximo plano de atividades.

O projeto de Cidadania Ativa, à qual fomos convidados a participar pelo acompanhante da instituição foi adiado, daí não termos feito qualquer referência ao mesmo.



## **Capítulo VI**

### **Análise de Resultados**





Neste capítulo, irá ser analisado o grupo de foco (secção 1) bem como os Diálogos (secção 2). Analisaremos o Agir em Comunidade (secção 3) e todo o projeto, dando especial atenção à importância da mediação e respondendo aos objetivos por nós propostos no início do relatório (secção 4).

## **1. Conclusões retiradas do *Focus Group***

Como explicamos no *capítulo V*, secção 1, realizamos dois *Focus Group*, sendo que um grupo participou de manhã e outro de tarde.

No que concerne ao grupo da manhã, o grupo foi constituído por sete pessoas, sendo seis do sexo feminino e um do sexo masculino. Esperávamos a presença de dez pessoas, contudo algumas cancelaram à última hora ou, então, solicitaram a troca para o turno da tarde, devido a alguns cursos que estão a frequentar.

No geral, a opinião que estes intervenientes mostraram foi bastante positiva, não tendo aspetos negativos a apontar.

Eu gosto do trabalho do Gabinete. Para já não tenho queixa nenhuma contra a qualquer coisa que eles façam.  
(Focus Group da manhã)

Consideram a ajuda que lhes é prestada bastante importante para organizar as suas vidas, ter as contas em dia e, até mesmo, para desabafar.

A mim deram-me muita ajuda, a organizar as minhas coisas e a colocar as minhas contas em ordem o que foi uma grande ajuda. Desde que começaram a entrar na minha casa comecei a orientar mais a minha vida. Não é o facto de me darem dinheiro mas é o facto de nos orientarem, darem conselhos, para desabafarmos, mais apoio (Focus Group da manhã)

Quanto ao trabalho que é realizado pelos técnicos, consideram que também é muito importante e têm noção de que, muitas vezes, estes não os podem auxiliar devido à crise que o país atravessa, não os considerando culpados por isso. Quanto às ajudantes de ação direta, são igualmente importantes para estes participantes, uma vez que são estas que lidam mais diretamente com as famílias: ajudam a preencher papéis, a perceber algumas cartas, a desabafar, aconselhar, a ajudar a

pagar dívidas, entre outras. Mencionaram, ainda, que todos os funcionários do GAAS estão sempre disponíveis para os ajudarem em qualquer assunto.

Podemos chegar ao Gabinete que os Doutores arranjam tempo ou uma maneira para explicar as coisas e nos atenderem. Só se não puderem mesmo (Focus Group da manhã).

Alguns dos intervenientes desta sessão da manhã consideram que, quando recebem alguma notificação para se deslocarem ao gabinete, sentem dor de barriga ou ficam mais nervosos pois não sabem o que lhes espera. Outros mencionaram que agem normalmente. Quanto à visita das AAD's, uma interveniente diz que se sente protegida e muito feliz, considerando mesmo a AAD que vai a sua casa da sua família e que toda a ajuda é importante.

Para mim é mesmo muito importante porque ajudam-me a organizar a minha casa, a fazer compras. Às vezes estou mal e vou ao gabinete só para desabafar. Chego ali às vezes e a Dona Ana Maria pergunta-me se está tudo bem e pronto, desabafo e venho embora (Focus Group da manhã)

No que concerne a sugestões de melhoria, os utentes apontam a importância de existir mais fiscalização, pois dizem que existem pessoas que trabalham e recebem o rendimento social de inserção, o que consideram ser algo injusto. Colocar os beneficiários do RSI na limpeza de matas e todos receberem por igual (apesar de termos lembrado que esta última parte faz parte de uma legislação e que não cabe ao gabinete alterá-la), foram outras melhorias apontadas. Também mencionaram que se deve tentar fazer com que as pessoas participem mais nas atividades realizadas pelo GAAS e serem mais duros para as pessoas que não participam e/ ou que se comprometem a participar e depois não aparecem. Gostavam que o gabinete dinamizasse mais atividades, organizasse atividades de dança e de ginástica e que essas atividades fossem para mostrar a alguém pois ficam muito orgulhosas quando isso acontece.

Consideramos pertinente referir, ainda, que o interveniente masculino mencionou que não tinha muito para dizer pois está há pouco tempo nestes serviços, preferindo não dar a sua opinião.

No que diz respeito ao grupo da tarde, este foi constituído por dez pessoas, sendo que um deles era do sexo masculino e 9 do sexo feminino.

Notei alguma diferença entre o grupo da manhã e o grupo da tarde pois, apesar de concordarem em participar, reparei que existiu mais resistência às minhas questões, tendo de haver uma mediação maior de minha parte para que participassem. Para além disso, dispersaram muito mais da conversa, dando mais importância ao dinheiro do que a atividades que pudessem solucionar outros problemas. Demorou menos tempo que o turno da manhã, o que também mostra uma parca partilha de informações (diário de bordo do dia 22 de Novembro)

Neste grupo, os participantes evidenciaram alguns aspetos negativos, como a demora em responder a algumas necessidades do público-alvo (apesar de perceberem que a culpa não se centra nos técnicos). Disseram, ainda, que os serviços deveriam ser mais descentralizados da Segurança Social, podendo resolver os seus problemas no GAAS e não lá – o que, muitas vezes, não acontece.

Todos consideraram importante o trabalho dos técnicos, gostando mais de um deles do que de outro. Quanto às AAD's, também referiram que a ajuda em preencher papéis, perceber cartas e ajuda na gestão doméstica é muito importante para os participantes, no sentido de melhorar a qualidade de vida.

Quanto a melhorias, mencionaram que o GAAS deveria encontrar emprego para o público-alvo (apesar de as conjeturas atuais não o permitirem) e, para além disso, dinamizarem ações de formação de carácter mais prático e em contexto de trabalho ao invés de muita teoria, como acontece atualmente. Para além disso, pretendiam que estes cursos garantissem um emprego no final. Algumas moradoras do empreendimento social de Coradeiras mencionaram que existem muitos cães abandonados nas ruas, ou então que os donos não se interessam por eles, sujando as entradas de suas casas, bem como toda a rua. Assim, consideram que o GAAS poderia intervir neste assunto.

Para finalizar, mencionamos possíveis atividades que poderiam ser criadas através deste estágio. Alguns dos participantes mostraram-se resistentes à participação, outros motivados para participar e alguns mencionaram que apenas se lhes interessasse, sem teatro ou música.

Como se pode depreender, os dois grupos deram opiniões distintas e evidenciaram e heterogeneidade de pessoas que se dirigem ao GAAS.

Tivemos alguns problemas técnicos com o gravador pois, quando quisemos transcrever todo o diálogo, sentimos dificuldade em ouvir, visto ter muito ruído de fundo ou, então, as pessoas falaram muito baixinho. O que facilitou a nossa análise foram alguns apontamentos que fomos tirando durante o Focus Group e termos realizado as conclusões logo no final de cada sessão, sendo que ainda estava bastante presente nas nossas memórias todos os pormenores.

## **2. Diálogos**

Como análise do segundo momento do estágio, denominado de Diálogos, consideramos pertinente referir a última sessão realizada.

Na última sessão, e como tinha sido combinado desde o início das sessões, deu-se lugar a um lanche nas instalações da CPF.

Com muita pena minha, só contei com a presença de duas mães: D. Carolina e D. Custódia. No início da sessão, comecei por lembrar que era a última, à qual a D. Carolina disse “Infelizmente”. Perguntei porquê e esta respondeu-me que é sempre bom sair de casa, desabafar e aprender coisas novas comigo e com as mães (diário de bordo do dia 11 de Fevereiro)

Como guião desta sessão tínhamos o preenchimento dos pós-testes e a realização de uma síntese de aprendizagens. No final, realizamos um lanche.

Posto isto, foi solicitado às mães presentes para responderem novamente o inquérito que lhes tínhamos fornecido na primeira sessão. Notamos várias diferenças positivas: Ajudam mais os filhos na realização dos trabalhos de casa. Se na primeira sessão, nenhuma mãe os ajudava, hoje já temos uma resposta de “mais de 3 vezes por semana” e outra “1 a 2 vezes”. Para além disso, já fazem contactos regulares com os Diretores de Turma, tendo a resposta “1 a 2 vezes” na sua totalidade. Continuam sem falar com o Diretor de Turma ao telefone, pois falam pessoalmente com o mesmo e participam em todas as reuniões de pais. Estas mães estiveram presentes em todos os eventos da escola realizados até então e mencionaram que pretendem fazê-lo sempre. Nunca tiveram uma visita de algum professor a casa e nunca foram chamadas à escola por mau comportamento dos filhos. Relativamente a este último parâmetro, pode não ter sido pelo facto de os filhos nunca se portarem mal, mas sim pelo facto de irem à escola e falarem com os Diretores de Turma para saberem se há algum problema, nunca sendo necessário convocar as mães à escola.

Numa ideia geral, consideramos que as mães que estiveram sempre presentes, embora poucas, foram mostrando algumas melhorias. A D. Joana, que não esteve presente nesta sessão, foi aquela que mais nos pareceu evoluir. A filha teve um problema na escola e seguiu os nossos conselhos, partilhando este problema com o grupo e demonstrando preocupação. Para além disso, preocupa-se mais em saber as datas dos testes, tendo colocado um aviso no frigorífico. Por vezes, estava um pouco distraída mas foi participando mais ao longo das sessões, mostrando mais à vontade para falar dos assuntos, mostrando-se interessada em obter mais conhecimento.

A D. Carolina nunca faltou. Sempre nos pareceu uma mãe preocupada e atenta, apesar de ter algumas ideias prejudiciais. Já ajuda os filhos na realização dos trabalhos de casa, o que para nós foi um passo importante pois esta mostrava-se contra esta atividade. Foi sempre muito participativa, interessada, ouvia e comentava as opiniões e experiências das outras mães e sempre mostrou muita vontade em aprender. Faz parte da associação de pais da escola primária da filha mais nova, sempre atenta a problemas com os filhos e tem vontade de os ajudar a ter um futuro melhor.

A D. Custódia faltou algumas vezes, mas sempre com justificações e pedia desculpa. Também sempre se mostrou muito participativa e interessada, falando muito sobre a sua vida. Também melhorou algumas atitudes: se antes, ia diretamente falar com o miúdo que batia no filho, hoje já iria diretamente aos pais desse miúdo ou falar com o professor, evitando um conflito entre pais. Gosta muito dos filhos, quer muito ajudá-los e sempre mostrou interesse em saber mais para ajudar os filhos.

A D. Marisa faltou nas últimas sessões porque começou um curso. Tivemos pena pois consideramos que era uma mãe que precisava de ajuda e que estava a aprender bastante com as sessões. Já ajudava os filhos, naquilo que soubesse, e já ia à escola falar com os diretores de turma. Tivemos pena de não termos conseguido abordar mais assuntos com esta mãe.

Falando novamente na última sessão, como jeito de análise deste momento do estágio, após o preenchimento do inquérito, mostramos algumas palavras/ frases para que as mães dissessem se seria uma boa ou má prática parental e que justificassem. Com este exercício, pretendíamos recapitular os assuntos que foram abordados nos Diálogos.

Em suma, as más práticas parentais identificadas foram:

- 1) Não saber se os filhos fazem os trabalhos de casa: se antes, algumas das mães não o sabiam, hoje consideram que isso é uma má prática e deve garantir-se que os filhos os façam;
- 2) Não saber a data dos testes;
- 3) Castigar os filhos sem um motivo;
- 4) Tratar mal os vizinhos em frente aos filhos;
- 5) Só ver televisão;
- 6) Beber álcool em frente aos filhos;
- 7) Ter maus hábitos alimentares;
- 8) Fumar em frente aos filhos;
- 9) Não querer saber do que os filhos querem/pensam;
- 10) Não ter regras;
- 11) Não dar valor aos esforços dos filhos;
- 12) Pressionar;
- 13) Berrar (“não devemos, mas muitas vezes fazemos”, disse a D. Custódia);
- 14) Bater: Aqui foi um ponto de discórdia. Por vezes, as mães enervam-se muito e acabam por bater. A D. Custódia disse que quando bate à filha sabe que ela nunca vai ter aquela atitude novamente pois fica com medo. A D. Carolina disse que isso é mau pois a filha não faz

novamente porque tem medo, não porque percebeu que não se deve fazer. A D. Custódia acabou por concordar; e,

15) Não ser coerente com as nossas decisões.

No que diz respeito às boas práticas, foram identificadas as seguintes:

- 1) Verificar os trabalhos para casa dos filhos;
- 2) Passear com eles;
- 3) Castigar, se existir um motivo justo e a criança entenda os motivos pela qual está a ser castigada;
- 4) Fornecer uma alimentação saudável;
- 5) Ler, ou ajudar a ler;
- 6) Apoiar;
- 7) Aprender coisas novas com os filhos;
- 8) Ajudar a atingir um bom futuro;
- 9) Ter regras para garantir um bom comportamento;
- 10) Reforçar a importância da escola;
- 11) Elogiar;
- 12) Aconselhar;
- 13) Conversar;
- 14) Ajudar;
- 15) Ter compreensão; e,
- 16) Ouvir.

A par de todas as frases, as mães iam comentando e contando histórias. Foi um exercício muito interessante que deu para reforçar aprendizagens e perceber que as mães evoluíram, o que nos deixou muito contentes. Por fim, acabaram por reforçar que os filhos precisam de serem ouvidos, de conselhos e de se sentirem amparados.

No geral, gostaram das sessões e têm pena que tenha acabado. Como sugestões de melhoria, disseram que deviam ter mais mães a participar

senão não tem tanta piada. Aprende-se mais com as opiniões de todas e, quanto mais, mais opiniões e mais se aprende (D. Carolina, diário de bordo do dia 11 de Fevereiro).

Neste momento do estágio, para além de melhorarmos a comunicação das mães, foi possível (re)estabelecer a ponte entre estas e a escola. Muitas das mães desconheciam o Gabinete de Apoio ao

Aluno e à Família e que podiam recorrer ao mesmo, sempre que tivessem problemas. Conseguimos prevenir que alguns conflitos possam ocorrer e auxiliar na conclusão de outros: discussões entre pais pois estes ameaçaram os seus filhos; discussões com os professores por falta de informação; incentivar os filhos a prosseguirem os estudos para, cada vez mais, acabarmos com o absentismo e abandono escolar e, por sua vez, a perpetuação da exclusão social.

### **3. Agir em Comunidade**

Potenciar a cidadania ativa, o estabelecimento de relações com instituições pertinentes para a melhoria da qualidade de vida dos moradores, reflexão sobre os problemas que existem no bairro e nas suas vidas, formação em algumas competências importantes para lidar com o desemprego e a exclusão social foram os pontos fulcrais e alcançados com este momento do estágio.

Sem dúvida que envolver as moradoras em projetos para si e para os outros potenciou o desenvolvimento da cidadania ativa, da educação para a paz e para a melhoria das relações entre vizinhos.

Em primeiro lugar, foram prevenidos problemas de maior amplitude com a sessão da GESTIRESID pois o bairro estava a ficar degradado e feio com o lixo todo que estava no chão. As próprias crianças não tinham uma consciência ecológica que, aliados aos adultos, sujavam todo o bairro. Neste sentido, foi criada a noção de proteção do ambiente, sendo que foi notória a melhoria da limpeza no bairro. Tudo isto preveniu mais conflitos entre vizinhos, que muitas vezes surgiam porque algum dos seus filhos não colocou o lixo no devido lugar.

No que diz respeito à parceira com a MIACIS, a mesma veio prevenir, igualmente, alguns conflitos entre vizinhos, aliada à melhoria das condições de vida destes animais. Como mencionamos no *capítulo V*, os animais sujavam as ruas e portas dos moradores e, por vezes, roubavam comida. As fêmeas chamavam muitos animais vadios, o que fazia com que o bairro possuísse já uma matilha de animais abandonados. Com este projeto, os animais têm um local onde sabem que vão ter comida, não sujando o resto das ruas. Para além disso, a harmonia entre vizinhos será uma constante. Por fim, os animais com donos já têm como ser tratados devidamente, pois a associação irá ajudá-los na vacinação, castração e outros tratamentos que se mostrem importantes. No final do estágio, esta parceria ficou a cargo de um elemento da equipa do GAAS, contudo iremos acompanhá-lo sempre de perto.

Ao concorrermos ao orçamento participativo, bem como a realizar o abaixo assinado, as moradoras desenvolveram atitudes de cidadania ativa, responsabilidade, tomada livre de decisões e autonomia. Para além disso, contactaram com entidades de extrema importância para a inclusão social, como é o caso da CASFIG, Junta de Freguesia e Câmara Municipal. Mostraram, ainda, aos restantes moradores que é possível realizar algo pelo bairro e estavam muito orgulhosas por contar tudo aquilo que estavam a fazer. Isto fez com que os restantes moradores também eles se quisessem envolver, mais uma vez melhorando a relação entre eles.

Com as restantes sessões, fez com que as moradoras refletissem mais sobre a sua situação e tentassem procurar algo melhor para a sua vida. Assim, com este estágio, as moradoras participantes do projeto possuem um currículo personalizado para que possam sobressair numa primeira triagem. Também já simularam entrevistas de emprego, tiveram conselhos sobre como devem agir nessas situações e sentem-se mais preparadas.

Por fim, as quatro moradoras mais participantes criaram uma relação de amizade e entre ajuda muito forte, também bastante importante para a autoestima, melhoria das condições de vida e motivação para continuar a procurar uma inclusão social.

#### **4. Análise de todo o projeto: a importância da mediação no contexto**

Conseguimos constatar que a mediação tem um papel importante e dinâmico em contextos de exclusão social. A mediação tem o poder de aproximar as pessoas e fazê-las aprender com os problemas. Recorremos ao modelo transformativo de mediação (Torremorell, 2008), um modelo indicado para qualquer tipo de discriminação/ exclusão, um modelo que permite que o conflito proporcione uma oportunidade de crescimento nos envolvidos (Horowitz, cit. por Torremorell, 2008). Tivemos, assim, como ponto central as relações entre vizinhos e entre a restante comunidade, incluindo entidades que os podem auxiliar num processo de inclusão social. Tentamos introduzir uma mudança a nível pessoal, no sentido de melhorar os seus hábitos parentais, potenciando um maior apoio aos seus filhos para que estes, cada vez mais, se motivem a prosseguir com os estudos e, deste modo, não perpetuar a exclusão social, a parca escolaridade e dificuldades económicas; Uma mudança, também, a nível relacional entre pais e filhos, entre vizinhos, entre moradores e restante comunidade; estrutural uma vez que conseguimos constatar que parte desta exclusão social deve-se à falta de escolaridade e falta de vontade para procurar algo melhor, aliado ao facto de que muitos dos problemas do bairro surgem devido à grande variedade de culturas, bem como às condições que estes



vivem. Fazer uma mudança no bairro implica a união de todos os moradores, o que nem sempre é fácil e possível; Cultural, pois, muitas vezes, para que o problema apazigue tem de existir mudança nos padrões culturais. A título de exemplo, a população cigana do bairro não gosta de animais mas aceitaram que exista um abrigo para os mesmos. É uma maneira dos animais não andarem tão dispersos pelo bairro e perto de suas casas e, ao mesmo tempo, estão a ajudar estes animais.

No que concerne a todo o estágio, e respondendo aos objetivos por nós propostos inicialmente, os utentes possuem uma imagem positiva do GAAS. Apesar desse facto, muitos dos seus utentes mostram-se apreensivos sempre que se deslocam a este local, uma vez que os técnicos têm poder de decisão sobre o único rendimento que algumas famílias possuem. Por vezes, o problema reside no facto dos moradores considerarem que os técnicos têm toda a autonomia na tomada de decisões, o que leva a que, muitas vezes, possuam uma opinião errada sobre as atitudes que estes têm de tomar, seguindo as normas.

A mediação tem um papel no campo da exclusão social. Como pode ser lido em todo o relatório, a mediação pode, e deve, intervir de várias formas: com a mediação socioeducativa, mais precisamente no que diz respeito à mediação como um processo que veicula convivência, onde se perspetiva a mediação como criadora de pontes entre as pessoas (Torremorell, 2008); e ainda a mediação como coesão e como cultura, pois

(...) estimula a dissensão, o debate reflexivo e o questionamento das dinâmicas instauradas. (...) promove atitudes de abertura em relação a outras formas de (...) gerar empatias com significações socioculturais e referentes axiológicos diversos. (...) [geram] conhecimentos que contribuem para melhorar a qualidade das relações humanas, uma vez que facilitam a elaboração e compreensão dos encontros, convertendo-os em momentos vividos e não em simples informações sobrepostas. (Torremorell, 2008, pp. 74- 77)

É muito importante que as pessoas que sofrem de exclusão social não se isolem. Têm de se aproximar dos seus vizinhos e criarem soluções para os seus problemas. Têm, ainda, de se aproximar da restante população para acabarem com o estigma que muitos sofrem por habitarem num bairro social.

A mediação é também importante como estratégia formadora e preventiva, prevenindo conflitos e problemas que possam surgir com a vizinhança, com os filhos, com os outros pais. Também no sentido de prevenir comportamentos de risco, como a falta de envolvimento dos pais na escola – levando à negligência da educação dos seus filhos – e com a restante comunidade, em suma, a exclusão social fazendo com que esta comunidade se consiga integrar na sociedade dominante, possibilitando uma igualdade de oportunidades. Consideramos que deve-se intervir, nestes contextos,

de uma forma produtiva e transformadora, formando os indivíduos para a responsabilidade, a cooperação e a cidadania, prevenindo a indisciplina e a violência (Silva, Caetano *et al.*, 2010). Neste sentido, perspectivamos a mediação como uma modalidade de regulação social, promotora da emancipação e da coesão social; um meio de educação para a participação das gerações na construção da democracia e de educação para a paz (Silva, Caetano *et al.*, 2010).

Tem ainda como campo de intervenção a mediação comunitária e na mediação sociocultural, tanto no sentido de resolver conflitos entre vizinhos – que muitas vezes termina em violência ou expulsão do bairro – como no sentido de perceberem que cada um tem a sua cultura e que é possível conviver harmoniosamente entre todos.

Notou-se, ainda, que é importante desenvolvermos competências sociais e pessoais para a inclusão social, como é o caso da autonomia, entre ajuda, cidadania ativa, altruísmo, entre outros aspetos. Será importante apostar nesta população, não deixá-los ficar apenas e só em casa com pouco rendimento. Através da mediação, e aprendendo com os conflitos, isto é, utilizando o modelo transformativo, pode-se incutir na população competências importantes, não só para si, mas também para aqueles que os rodeiam (filhos, familiares, vizinhos, restante comunidade). Apesar de não termos conseguido realizar uma atividade prevista – semana da inclusão social na Casa do Povo de Fermentões – por não ter sido possível envolver as várias valências, pensamos que conseguimos que este público se desenvolvesse através de projetos criados por eles a pensar no bairro. Estes projetos tiveram visibilidade a nível de todo o concelho – Projeto (RE)Agir no Orçamento Participativo da Cidade de Guimarães – e, também, em toda a Freguesia de Fermentões.

Por fim, conseguimos constatar que um envolvimento ativo dos pais na vida escolar dos filhos poderá acabar com o absentismo e abandono escolar. A título de exemplo, falemos do caso da D. Joana. A sua filha estava a ter um fraco desempenho escolar, facto que os seus pais desconheciam pois era raro irem à escola e, quando iam, pouco se importavam com o que era dito. Através dos “Diálogos”, a mãe ficou mais próxima da escola e percebeu a importância que tem dirigir-se à escola, ao Diretor de Turma, ao GAAF e, também, entendeu que é importante saber a data dos testes e de saber se a sua filha tem ou não trabalhos para casa. A D. Joana começou a ficar mais atenta, pediu ajuda à AAD responsável por esta família no sentido de conseguir um ATL, dentro das suas possibilidades, pois a filha estava a ficar muito atrasada na escola. Posto isto, ao envolver-se mais com os assuntos escolares da filha, fez com que esta recuperasse na escola e não chumbasse. Concluimos, deste modo e com este exemplo, que a cidadania ativa que deve ser potenciada no público-alvo, deve ser sempre alargada à escola dos filhos, potenciando também a inclusão social destes jovens pois,

quanto mais estudarem, mais probabilidades têm de sair do bairro social com um emprego que não seja precário.

Findando, com este projeto conseguimos auxiliar o GAAS a aumentar o nível de intervenção no bairro, uma vez que estes têm demasiada burocracia a cumprir, tirando-lhes tempo para a dinamização de ações. Assim, mostrou-se a importância de cada GAAS contemplar um Técnico Superior de Educação que não trataria da burocracia dos contratos, mas sim da criação e dinamização de ações deste cariz. Assim, com a nossa intervenção, o GAAS ficou com um papel mais facilitado, uma vez que estão projetos em curso, por nós organizados em conjunto com as moradoras, que irão colmatar algumas das necessidades já sentidas pelos técnicos do GAAS mas que, até ao momento, não tinham tido tempo para pensar num projeto de resolução. Para além disso, possuem agora algumas ferramentas de auxílio para a procura de emprego, como é o caso do panfleto e dos currículos. Auxiliamos, ainda, no desenvolvimento de competências, já mencionadas, de alguns utentes do GAAS.



## **Capítulo VII**

### **Considerações Finais**



Não é fácil trabalhar em contextos de risco, com famílias multiproblemáticas e socialmente desfavorecidas. Deparamo-nos com esse facto à medida que fomos realizando a nossa intervenção, alterando todo o plano.

Inicialmente, estava prevista a realização de sessões de mediação de conflitos entre vizinhos. Diríamos que este é um ponto a ser trabalhado neste e noutros bairros sociais. Onde existem várias pessoas com padrões culturais diferentes, existe uma maior tendência para a ocorrência de conflitos. Neste sentido, a mediação comunitária é e será uma modalidade que deve ser utilizada nestes bairros, proliferando a boa convivência e harmonia entre todos. Contudo, desde cedo percebemos que não seria comportável realizá-la em apenas 9 meses. Isto porque os moradores são uma população muito difícil de trabalhar e um pouco desconfiados. Neste momento, e passados 9 meses de intervenção, ainda não consideramos que tivéssemos todas as condições para realizá-la, uma vez que não estabelecemos uma relação de confiança com todos os moradores. Terá de ser um caminho árduo, que levará o seu tempo e que terá de ser percorrido com muita paciência. Consideramos que o novo centro de recursos do empreendimento social de Coradeiras poderia ter uma mediadora, aberta à população, realizando sessões de esclarecimento e criando alguma relação com as pessoas. Sabemos que o mediador tem de ser uma pessoa neutra, contudo esta população, com tantos problemas, necessita criar alguma empatia e confiança com a mediadora para lhe confiar os seus problemas, aceitar sair de casa para uma sessão de mediação com o vizinho que não gosta e aceitar todas as condições que a mediação acarreta. Não será um caminho fácil, mas acreditamos que possa ser possível.

Consideramos que esta intervenção teve os seus frutos. Contudo, se não existirem mais iniciativas do género, irá cair no vazio todas as competências adquiridas pelas moradoras e avanços atingidos. Como já foi mencionado, o caminho já percorrido deverá continuar a ser trilhado. Aos poucos, pode-se incluir estas pessoas socialmente e profissionalmente. Com linguagem simples, com alguma dinâmica e imaginação, com paciência e persistência, realizando atividades do mesmo cariz daquelas que foram realizadas neste e noutros bairros sociais, pode-se incutir nas pessoas a autonomia, pensamento divergente, a criatividade, o altruísmo, a confiança, a autoestima, o bem-estar, a cidadania ativa, a boa parentalidade, a responsabilidade, entre outros aspetos.

Ficamos contentes por saber que, apesar da CASFIG ter demorado a dar-nos autorização para utilizar o centro de recursos, no sentido de dinamizarmos sessões para criarmos uma associação de moradores e, para além disso, ajudar as crianças do bairro, sabemos que esta entidade pretende seguir essa ideia a partir de Setembro. As bases já foram por nós lançadas, temos um grupo constituído e que gostam de fazer alguma coisa pela comunidade, o que poderá mobilizar mais pessoas. Quantas mais pessoas, maior a probabilidade de ser criada uma associação de moradores, potenciando a cidadania ativa, resolvendo problemas no bairro e combatendo pela inclusão social.

Conseguimos perceber que a mediação tem um papel importante para auxiliar o trabalho deste e de outros GAAS no sentido que incluir o público-alvo socialmente, desenvolvendo competências sociais e pessoais e envolvendo o público-alvo com a escola, vizinhança e restante comunidade. Através dos Diálogos, percebemos isso mesmo. Ao aproximarmos as mães da escola, entidade fulcral para que o futuro dos seus filhos possa ser melhor, e refletindo com estas mães dinâmicas como os métodos de estudo, situações que podem ultrapassar com os filhos<sup>28</sup>, entre outros, conseguimos consciencializar as mães para a importância que a educação tem para os filhos e que elas próprias desempenham um papel central para motivar os seus filhos e ajudá-los no sentido de acabar com o absentismo e abandono escolar e progredir nos estudos. Também no “Agir em Comunidade” conseguimos perspetivar e incutir a mediação no campo da exclusão social. As moradoras participantes tornaram-se mais autónomas, cidadãs mais ativas, desenvolvendo projetos para resolverem problemas que elas próprias sentem na sua comunidade. Sem dúvida que envolver as moradoras em projetos para si e para os outros potenciou o desenvolvimento da cidadania ativa, da educação para a paz e para a melhoria das relações entre vizinhos.

Com este projeto, e como já mencionamos anteriormente, com a realização deste estágio, para além de termos aumentado o nível de intervenção no bairro da equipa do GAAS – uma vez que nós próprios éramos vistos pelo público-alvo como pertencentes da equipa multidisciplinar que este contempla – conseguimos mostrar a importância da existência de Técnico Superior de Educação, mais precisamente de um especialista na área da Mediação Educacional e Supervisão na Formação que pode criar e dinamizar ações que tentem, cada vez mais, colmatar os problemas desta população. Assim, com a nossa intervenção, o GAAS possui, neste momento, projetos em curso que, a seu tempo, vão colmatar algumas das necessidades já sentidas pelos técnicos do GAAS mas que, até ao momento, não tinham tido tempo para pensar num projeto de resolução devido à elevada burocracia que a medida de RSI acarreta. Para além disso, possuem agora algumas ferramentas de auxílio para a

---

<sup>28</sup> Ver capítulo IV



procura de emprego, como é o caso do panfleto e dos currículos. Auxiliamos, ainda, no desenvolvimento de competências, já mencionadas, em alguns utentes do GAAS.

Findando, aconselhamos que, quem possa seguir com este projeto, sigam as sementes por nós lançadas pois os moradores dos bairros sociais têm potencialidades a descobrir, competências a brotar e que, com paciência e empenho, podem dar resultado e potenciar cada vez mais a inclusão social deste público. Sugerimos continuarem com a construção dos eco-mapas, para conhecerem melhor a população; sugerir à D. Laura a possibilidade de falar sobre a sua história de vida a mais pessoas, como por exemplo através de uma tertúlia, alertando para os problemas que estas comunidades passam e sentem quando procuram um emprego, quando procuram ser alguém na vida, quando procuram ser iguais a todos; continuar com atividades que potenciem a cidadania ativa, pois assim a sociedade designada dominante poderá ver as competências que estas pessoas possuem – para além de auxiliar a desenvolvê-las no público-alvo; concluir a constituição da associação de moradores.



## **Referências Bibliográficas**



- ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ANTUNES, Maria Pinto (2011). *Histórias de vida ou Método (Auto) Biográfico: Uma experiência na formação de educadores de adultos*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- BARBOSA, Isabel (2008). *Crianças em risco*. Porto: Universidade Portucalense.
- BARROS, Maria Luísa; PEREIRA, Ana Isabel & GOES, Ana Rita (2007). *Educar com Sucesso: manual para técnicos e pais*. Lisboa: EPIS – Empresários pela Inclusão Social.
- BERNET, Jaume Trilla (1987). La Educación No Formal. In Alejandro Sanvisens et al., *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova, (2.ª Edição), pp. 337 – 365.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (2000). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, Adalberto & BAPTISTA, Isabel (2004). *Educação Social: Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.
- CASFIG (s/d). Coordenação de Âmbito Social e Financeiro das Habitações do Município de Guimarães in. <http://www.casfig.pt> . Acedido em 15-10-2013.
- COUTINHO, Clara & JUNIOR, João (2007). *Utilização da Técnica Brainstorming na introdução de um modelo de E/B –Learning numa escola Profissional Portuguesa: a perspectiva de professores e alunos* in. SANTANA, M. O. R.; RAMOS, M. A. & ALVES, A. B. (org.) (2007). Encontro Internacional Discurso Metodologia e Tecnologia: actas do Encontro Internacional Discurso Metodologia e Tecnologia. Miranda do Douro, Portugal, 2007”. Miranda do Douro: Centro de Estudos António Maria Mourinho.
- CPF (s/d). *Regulamento Interno do Gabinete de Atendimento e Acompanhamento Social*. Guimarães: Casa do Povo de Fermentões.
- CPF (2013). *Protocolo de Avaliação para a Renovação*. Guimarães: Casa do Povo de Fermentões.
- ESTORNINHO, Cristina (2010). *Manual de Procedimentos para o Atendimento/ Acompanhamento Social*. Lisboa: Instituto de Segurança Social.
- FLORES, Maria Assunção & SIMÃO, Ana Margarida (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento*

- profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Educação e Formação.
- GESTIRESID (s/d). <http://www.gestiresid.pt/> acessado em 18-06-2014.
- JFF (s/d). in. <http://www.freguesiadefermentos.pt/> acessado em 15-10-2013.
- KORTHAGEN, Fred A. J. (2004). *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*. *Teaching and teacher education*, 20, 77-97.
- MIACIS (s/d). In. <http://www.miacis.org/> acessado em 18-06-2014.
- MORGAN, David L. (1998). *The Focus Group guidebook*. Thousands Oaks: Sage Publication.
- PALHARES, José Augusto (2007). Um *Olhar* Retrospectivo Sobre a Educação Não-formal: A Institucionalização, as Dinâmicas e as Reconfigurações actuais de um Subcampo Educativo. In *Actas do XIV Colóquio da AFIRSE. Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas*. Lisboa: FPCE/AFIRSE, edição em CD-Rom.
- OLIVEIRA, Ana Maria (2009). A Mediação Sociocultural: o caminho percorrido. In Ana Maria Costa SILVA & Maria Alfredo MOREIRA (Orgs.) (2009). *Formação e Mediação Sócio-Educativa: Perspectivas Teóricas e Práticas*, pp. 91-100. Porto: Areal Editores.
- PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally W. & FELDMAN, Ruth D. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAMOS, M.<sup>a</sup> Antónia & GONÇALVES, Rosa Edite (1996). As Narrativas Autobiográficas do Professor como Estratégias de Desenvolvimento e a Prática da Supervisão in. Isabel Alarcão (Org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- REZENDE, Flávia (2009). *Dinâmica de Grupo – Teia de Aranha* in. <http://www.psicologaonline.com.br/tecnicas/dinamicas-de-grupo/dinamica-de-grupo-teia-de-aranha/>. Acessado em 21-10-2013.
- RSG (2011). *Plano de Desenvolvimento Social 2011-2013*. Guimarães: Rede Social de Guimarães.
- SS (s/d). <http://www4.seg-social.pt/> acessado em 18-08-2014.
- SILVA, Ana Maria Costa, CAETANO, Ana Paula *et al.* (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (2), 119-152.
- SILVA, Ana Maria Costa & MOREIRA, Maria Alfredo (2009). Falar e escrever de formação e mediação no contexto atual. In Ana Maria Costa SILVA & Maria Alfredo MOREIRA (Orgs.) (2009). *Formação e Mediação Sócio-Educativa: Perspectivas Teóricas e Práticas*, pp. 6-13. Porto: Areal Editores.

- SOUSA, Liliana & RIBEIRO, Cláudia (2005). Percepção das famílias multiproblemáticas pobres sobre as suas competências. *Psicologia*. Vol. XIX, 169-191.
- TAVARES, C. & SANCHES, I. (2013). *Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas*. Revista Portuguesa de Educação, 26 (1), 307-347.
- TINOCO, Rui & Sousa, Nuno & Cláudio, Débora (s/d). *Passe EE – Estilos Parentais e Promoção da Saúde: Manual do Dinamizador de Encarregados de Educação*. 1.ª edição. Porto: Administração Regional de Saúde do Norte.
- TORREMORELL, Maria Carme Boqué (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- TUCKMAN, Bruce W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TUCKMAN, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VILAÇA, Teresa (2006). *Ação e competência de ação em educação sexual: uma investigação com professores e alunos do 3.º ciclo e do ensino básico e do ensino secundário*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- ZABALZA, Miguel (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.
- ZABALZA, Miguel. (1994). *Os diários como instrumento de investigação do pensamento dos professores in Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.





**Anexos**



**Anexo N.º 1 – Declaração de autorização de divulgação do seu nome no presente relatório da CFP**



## CASA DO POVO DE FERMENTÕES

CENTRO CULTURAL E RECREATIVO  
INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL

### DECLARAÇÃO

Eu, Ana Sofia Rodrigues Marques, como Directora Executiva da Casa do Povo de Fermentões que tem como NIF 500939470, declaro, para os devidos efeitos que:

A Casa do Povo de Fermentões autoriza Ana Catarina Sousa Costa a associar o nome da instituição ao seu relatório de Estágio intitulado “A Mediação na promoção da inclusão social em famílias socialmente desfavorecidas”.

Guimarães, 10 de Outubro de 2014

O Declarante,

*Ana Sofia Rodrigues Marques*  
Casa do Povo de Fermentões  
Direcção

SEDE: LARGO DA CASA DO POVO – FERMENTÕES – 4800 – 180 GUIMARÃES – PORTUGAL  
Telef: 253 559130 Fax: 253 559131 Email: geral@cpfermentoes.com

**Anexo N.º 2 - Declaração de autorização de divulgação do seu nome no presente relatório do GAAS**

**DECLARAÇÃO**

Eu, Carlos Manuel Moreira da Rocha Oliveira, como Psicólogo do Gabinete de Atendimento e Acompanhamento Social da Casa do Povo de Fermentões (GAAS), declaro, para os devidos efeitos que:

O GAAS da Casa do Povo de Fermentões autoriza Ana Catarina Sousa Costa a associar o nome da instituição ao seu relatório de Estágio intitulado “A Mediação na promoção da inclusão social em famílias socialmente desfavorecidas”.

*Fermentões, 13 outubro 2014*  
(localidade e data)

O Declarante,

*Carlos Manuel Moreira da Rocha Oliveira*  
CASA DO POVO DE FERMENTÕES  
R.L.I.

(Rendimento Social de Inserção)  
4800-180 Guimarães

**Anexo N.º 3 - Declaração de autorização de divulgação do seu nome no presente relatório da Junta de Freguesia de Fermentões**



**FREGUESIA DE FERMENTÕES**  
(MUNICÍPIO DE GUIMARÃES)

**DECLARAÇÃO**

Manuel da Costa Mendes Lopes, Presidente da Junta de Freguesia de Fermentões, Concelho de Guimarães, contribuinte n.º 506 964 060, declara que a Junta de Freguesia de Fermentões autoriza Ana Catarina Sousa Costa a associar o nome da instituição ao seu relatório de Estágio intitulado "A Mediação na promoção da inclusão social em famílias socialmente desfavorecidas". -----

Por ser verdade e ter sido pedida se passa a presente declaração, que vai assinada e autenticada com o selo branco desta Junta de Freguesia. -----

Secretaria da Junta de Freguesia de Fermentões, ao 16 de Outubro de 2014.

O Presidente da Junta de Freguesia

(Manuel da Costa Mendes Lopes)

Av. Pde. João Fernandes Machado, 201 e 209 Fermentões, 4800-177 Guimarães  
Telefone/Fax: 253 556 944, Contribuinte n.º 506 964 060  
www.freguesiadefermentoes.pt - E-mail: freguesiadefermentoes@gmail.com

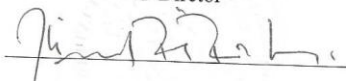
## Anexo N.º 4 - Declaração de autorização de divulgação do seu nome no presente relatório do Agrupamento de Escolas Fernando Távora

### DECLARAÇÃO

Eu, José Armindo Pinto Pinheiro, Diretor do Agrupamento de Escolas Fernando Távora, com o NIF 600070476, declaro, para os devidos efeitos que autorizo **Ana Catarina Sousa Costa** a associar o nome desta instituição ao seu relatório de Estágio intitulado “A Mediação na promoção da inclusão social em famílias socialmente desfavorecidas”.

Escola Fernando Távora, Fermentões, 20 de Outubro de 2014

O Diretor

  
(José Armindo Pinto Pinheiro)

## Anexo N.º 5 – Guião do Focus Group

Metodologia de pesquisa	
<b>Género:</b>	<b>N.º de Participantes:</b>

Áreas a analisar	Questões
Imagem que o público-alvo tem do GAAS (Trabalho, apoio e acompanhamento)	<ol style="list-style-type: none"> <li>Qual a vossa opinião sobre o trabalho realizado pelo Gabinete de RSI?</li> <li>Vai ao encontro das vossas necessidades?</li> <li>Quais os aspetos positivos que têm a apontar?</li> <li>E quais os aspetos negativos?</li> <li>O período de tempo da intervenção foi/é suficiente?</li> </ol>
Relação com a equipa (Técnicos e Ajudantes de Ação Direta)	<ol style="list-style-type: none"> <li>A ajuda que os técnicos lhes prestam é importante para vocês ou não? Porquê?</li> <li>E quanto à ajuda das Ajudantes de Ação Direta, é importante também? Porquê?</li> </ol>
Sentimentos despertados com a intervenção	<ol style="list-style-type: none"> <li>O que sentem quando têm de ir ao Gabinete? Porquê?</li> <li>O que sentem nas visitas dos técnicos? Porquê?</li> <li>E nas visitas das AAD's? Porquê?</li> </ol>
Sugestões de melhoria	<ol style="list-style-type: none"> <li>Na vossa opinião, o que deve melhorar no gabinete?</li> </ol>

## **Anexo N.º 6 – Guião de construção dos Diários de Bordo**

Para a construção dos diários de bordo, seguimos o seguinte guião.

1. Descrever todos os acontecimentos;
2. Referir os pontos positivos;
3. Referir os pontos negativos;
4. Realizar um confronto entre a metodologia adotada, os pontos fortes e os pontos fracos;
5. Avaliar a nossa prestação;
6. Apresentar sugestões de melhoria para as sessões seguintes.

## **Anexo N.º 7 – Guião do inquérito por questionário utilizado nos “Diálogos”**

*Em que tipo de atividades escolares teve envolvida na escola onde anda o seu filho, durante este e o último ano letivo?*

<b>Atividade</b>	<b>Nunca</b>	<b>1 – 2 vezes</b>	<b>3 ou mais vezes</b>
Ajudar o(s) seu(s) filho(s) a fazer os trabalhos de casa;			
Estabelecer contactos com o Professor(a) do(s) seu(s) filho(s), através de mensagens escritas (caderneta do aluno, caderno diário);			
Falar com o Professor do(s) seu(s) filho(s) pelo telefone;			
Falar com o Professor do(s) seu(s) filho(s) pessoalmente;			
Falar com a coordenadora da escola do(s) seu(s) filho(s);			
Participar em reuniões com o Professor do(s) seu(s) filho(s);			
Esteve presente em eventos que ocorreram na escola do(s) seu(s) filho(s);			
Visita do Professor ou outro elemento da escola do seu filho a sua casa;			
Foi chamada pelo Professor do(s) seu(s) filhos por mau comportamento/ por falta de estudo do(s) mesmo(s).			

Baseado em Pianta, R. C. e Kraft-Sayre, M. (2003)



**Anexo N.º 8 - Declaração de autorização de divulgação do seu nome no presente relatório da CASFIG**



**DECLARAÇÃO**

Maria Cristina Ferreira Dias, Chefe de Divisão Técnica da CASFIG – Coordenação de Âmbito Social e Financeiro das habitações do Município de Guimarães, EM, Unipessoal, Lda., NIF 504885855, declara, para os devidos efeitos, que é autorizado a Ana Catarina Sousa Costa associar o nome da instituição ao seu relatório de Estágio intitulado "A Mediação na promoção da inclusão social em famílias socialmente desfavorecidas". -----

Guimarães, 15 de Outubro de 2014

A Declarante,  
  
Rua Capitão Alfredo Guimarães, n.º 254  
4810-019 GUIMARÃES  
Telefone: 253 519 881  
NIPC: 504 885 855

**Anexo N.º 9 - Declaração de autorização de divulgação do seu nome no presente relatório da MIACIS**


**DECLARAÇÃO**

Eu, António Manuel Vieira Alves da Silva, como membro da Direcção da Associação Miacis – Protecção e Integração Animal, que tem como NIPC 510 716 695, declaro, para os devidos efeitos que:

A Associação Miacis – Protecção e Integração Animal autoriza Ana Catarina Sousa Costa a associar o nome da instituição ao seu relatório de Estágio intitulado “A Mediação na promoção da inclusão social em famílias socialmente desfavorecidas”.

Matosinhos, 16 de Outubro de 2014

O Declarante,



---

**Anexo N.º 10 - Exemplo de um Curriculum Vitae realizado em conjuntos com as moradoras** (Nomes Fictícios)

## **M. Custódia P. R.**

Morada: Rua Cidade de Bissau, N.º XX.  
Fermentões – Guimarães

(+351) 9XX XXX XXX  
XXX@gmail.com

Experiência na área da restauração e na área têxtil, com o 9.º ano de escolaridade. Comunicativa, com escuta ativa, simpática, organizada, responsável, pontual, assídua.

### **Experiência Profissional**

---

Experiência de 5 anos numa fábrica de confeção têxtil: Operária das Máquinas;

Experiência de 10 anos em Restauração: Atendimento ao cliente; empregada de balcão; gerente de café; chefe de cozinha.

Experiência de 1 ano numa Padaria.

### **Educação**

---

Curso de Gestão Doméstica: Comunicação e Emprego;

Curso de TIC: Informática Básica;

9.º ano de escolaridade.

### Durante a entrevista:

Tenha em atenção:

- Deve transmitir que “está à vontade”, ou seja, deve sentar-se de forma confortável, mas não como se estivesse em casa, no entanto também não precisa estar tão reta e contraída.
- Tem que ter em atenção os tiques nervosos que transmitem insegurança e nervosismo. Pode falar com as mãos, desde que não parece demasiado teatral.
- Durante a conversa, deve olhar nos olhos do entrevistador, sem fixar. Caso seja mais do que um entrevistador, tente manter o contacto com todos de igual forma.
- Sorrir é muito importante. Deve fazê-lo sempre que cumprimenta alguém e durante a entrevista, de forma natural.
- Tenha cuidado com as expressões faciais. Por exemplo, se o entrevistador lhe disser algo que não concorde e se levantar as sobrancelhas, estará a dar a entender ao entrevistador que não está de acordo.



### Organização

ANA FILIPA PEREIRA  
CATARINA COSTA  
CARLOS OLIVEIRA

O que deve saber  
antes de ir para uma  
entrevista



## Esteja pronto para a entrevista

---

Em tempos de crise, é sempre necessário estarmos preparados para a fase mais importante da procura de um novo emprego: a entrevista de seleção.

Este é um folheto explicativo, onde poderá encontrar algumas dicas de como se preparar para o momento de entrevista.

### **A saber:**

- Pontualidade: a pontualidade é um dos fatores mais importantes, devendo o candidato nunca se atrasar, chegando sempre 5 minutos antes da hora marcada. Desligue o telemóvel;
- Boa apresentação: As primeiras impressões são muito importantes, sendo que uma boa apresentação e o cuidado com aquilo que vestiu significa que a entrevista é importante para si;
- Cumprimentar todas as pessoas da empresa com um bom dia e um sorriso;
- Controlar a ansiedade e o nervosismo. Não deixe passar a ideia de que está desesperado;
- Aguarde tranquilamente até que alguém lhe dirija a palavra.
- Cumprimentar o entrevistador com um aperto de mão e sentar-se apenas quando este o mandar.
- Despeça-se descontraidamente dizendo que fica a aguardar contacto.

### **A vestir:**

O que vestimos para uma entrevista de emprego é muito importante uma vez que demonstra aquilo que somos. Ao demonstrarmos que temos cuidado com aquilo que vestimos estamos a mostrar que aquele é um momento importante para nós.

### **Nunca:**

- Não se deve ir a uma entrevista de emprego de forma muito descontraída. Por exemplo, calças de ganga e t-shirt não é uma boa combinação. O que não significa que a calça de ganga não possa ser usada, desde que seja bem combinada.
- Não usar saias muito curtas nem calções.
- O calçado é igualmente importante. Não usar chinelos nem sapatilhas.
- É importante que esteja confortável com aquilo que veste, se não sabe usar salto alto não use.
- Adeque o que veste ao tipo de empresa a que se está a candidatar.

### **Perguntas frequentes:**

- O que sabe sobre a empresa?
- Fale-me sobre si.
- O que o destaca dos outros candidatos?
- Porque concorre a este emprego?
- Como vê a evolução da sua carreira?
- Diga-me três qualidades e três defeitos pessoais.
- Fale-me sobre as suas competências profissionais. Justifique. (Por exemplo: trabalho em equipa, trabalho sobre pressão, ...).
- Quanto espera ganhar neste emprego?
- Porque esteve desempregado tanto tempo?
- Como pensa compensar a sua falta de experiência?
- O que pensa da última empresa onde trabalhou?
- Tem alguma questão que queira colocar?

## **Anexo N.º 12 – Planificação dos Diálogos**

### **Planificação Diálogos**

#### Sessão N.º 1

Na primeira sessão, pretendo recorrer à dinâmica do novelo. Com esta dinâmica, quero que cada mãe se apresente mencionando: o seu nome; quantos filhos tem, idades e ano de escolaridade; o que espera desta ação. No final, menciono que seremos um grupo unido, partilharemos experiências, dependemos de todos os elementos para aprender e apelar à coesão grupal e à participação de todos.

Depois deste momento, peço a todas que preencham o pré-teste. Faço uma pequena apresentação da ação que pretendo desenvolver.

Num terceiro momento, peço a todas que me auxiliem na definição das regras a cumprir. Contudo, já terei uma primeira regra: ninguém julga a opinião/ experiência do outro.

Mesmo no final da sessão, como nas restantes, irei passar um papel onde cada uma poderá escrever temas que gostavam de ver refletidos, ou então situações com os seus filhos que gostariam de ajuda a resolver. Claro que, quem quiser, poderá ser em anónimo.

#### Sessão N.º 2

TEMA: Crenças erradas sobre a escola

Nesta sessão, pretendo analisar a imagem que as mães possuem da escola. Eu lanço a primeira frase “A escola é uma seca” e peço a cada mãe para irem mencionando mais frases. Depois, peço para avaliarem cada frase: pelos olhos dos filhos e pelos seus próprios olhos. Isto é, aquelas frases que mais ouvem os filhos a dizerem e aquelas que consideram que são elas próprias que diziam quando eram mais novas e ainda pensam que é verdade.

**Primeiro trabalho para casa, em conjunto com os filhos:** Cada mãe escreve aquilo que gosta mais de fazer em conjunto com o(s) seu(s) filho(s), ou então em género de uma árvore de relações (dou um exemplo). Os filhos também fazem uma.

### Sessão N.º 3

Debater a árvore realizada em casa por pais e filhos. Ver quais são os pontos em comum e que os afasta.

TEMA: Métodos de Estudo

### Sessão N.º 4

TEMA: O que fazer?

Primeiramente, iremos refletir sobre boas práticas que os pais devem ter.

Para que isso seja possível, irei realizar simulações de situações que poderiam ocorrer com os seus filhos, refletindo como é que as poderíamos resolver e quais seriam as melhores práticas a utilizar.

EXEMPLOS:

- Adolescente de cerca de 12-14 anos - “Não vou à escola”;
- Criança de 6-7 anos - “Mãe, anda jogar comigo! Eu depois faço os trabalhos de casa.”;
- Criança de 6-7 anos - “Já disse que vou bater no Miguelinho”;
- Criança de 8-10 anos - “Mãe, os meninos da escola não me deixam brincar com eles”;
- Adolescente de cerca 12-14 anos – “Mãe, não quero continuar os meus estudos. Quero é sair com os meus amigos”.
- Outra situação que surjam através das mães.

(Adaptado de PASSE EE: Estilos parentais e Promoção da Saúde - Manual do Dinamizador Encarregados de educação)

### Sessão N.º 5

TEMA: Ver no livro a parte de como falar com os adolescentes, criar regras

Livro Carlos – Página 168

### Sessão N.º 6

TEMA: A influência que exercemos nos nossos filhos

Num primeiro momento, realização de um *brainstorming* sobre o modo como as mães podem influenciar os seus filhos. Em seguida, análise de situações.

EXEMPLOS:

- Situação 1 – Receberam queixa do diretor de turma sobre o mau comportamento do filho na sala de aula. Como reagem? O que fazem? O que fazem para melhorar o comportamento do filho?
- Situação 2 – Receberam uma queixa da escola de que o vosso filho sofre de bullying. Como reagem? O que fazem? E se fosse ele a praticar bullying?
- Situação 3 - A Maria conseguiu passar sem nenhuma negativa. A mãe tinha-lhe prometido que, se tal acontecesse, teria uma linda boneca de prenda, mas decidiu não lhe dar nada. Aspetos positivos e negativos? O que pensa a criança? E a mãe? O que se poderia fazer para melhorar? (Linhas interpretativas: a ideia de reforço ou de prémio pode ser positiva em termos educacionais, contudo devemos pensar bem quando o fazemos. Os reforços positivos não efetuados, apesar de prometidos, podem erodir o papel de pai e mãe)
- Situação 4 - O Manuel era um rapaz preguiçoso que nunca queria fazer os trabalhos de casa. A mãe dava-lhe uma pequena prenda sempre que ele fazia um ou tirava boas notas. Tinha já o armário cheio de brinquedos a que já não ligava nenhuma. (Linhas interpretativas: a ideia de reforçar comportamentos escolares pode ter bons efeitos a curto prazo, mas passa a mensagem perigosa que portar-se bem não é do interesse da própria criança, mas sim dos pais dela. O reforço, nesses casos, pode ter efeitos contrários.)
- Situação 5 - A mãe do Miguel disparava logo quando ele se estava a portar mal: “Vais para um colégio interno, se te continuas a portar mal...”. Mas ele fazia orelhas de mercador e não queria saber do que lhe diziam. (Linhas interpretativas: Os castigos que são muito duros tornam-se difíceis de aplicar. Ao longo do tempo, a criança vai sabendo que nunca irá ser castigada.);
- Outra situação que possa surgir.  
(Adaptado de PASSE EE: Estilos parentais e Promoção da Saúde - Manual do Dinamizador Encarregados de educação)

## Sessão N.º 7

TEMA: Pequeno-Almoço e Lanches saudáveis

As mães começam a referir quais são os alimentos que consideram que devem ser constituintes do pequeno-almoço da criança, bem como do lanche da manhã e da tarde (eu vou escrevendo também alguns mais prejudiciais).



Após este momento, juntam-se duas a duas e tentam realizar um pequeno-almoço e dois lanches saudáveis para darem aos seus filhos, bem como a que horas seriam melhor tomarem essas refeições. Depois de o fazerem, dirigem-se ao bar da escola e observam se os alimentos que consideram bons para o lanche estão disponíveis. Debate sobre as escolhas das mães e sobre o que as influencia nas compras.

**Trabalho para casa com os filhos:** Pequeno-almoço e lanches à lupa: durante uma semana, cada mãe e cada filho fazem o seu próprio pequeno-almoço e os lanches e apontam numa tabela aquilo que comeram e a que horas. No final, vemos quem teve as refeições mais saudáveis.

Sistema de pontuação: a observância do comportamento desejado pontua um ponto.

4.ª F	5.ª F	6.ª F	Sábado	Domingo	Segunda
-------	-------	-------	--------	---------	---------

Mãe

Filho

Filho

### Sessão N.º 8

Dinamização da sessão realizada pelo Professor Fernando Guimarães. Tema ainda a ser discutido.

### Sessão N.º 9

Ver o último trabalho de casa e refletir sobre as refeições realizadas.

TEMA: Recapitular as aprendizagens

Lanche no final

**Anexo N.º 13 - Convite para a sessão de Educação Ambiental** (Cartazes no bairro e entregue nas caixas de correio)

# CONVITE

**DIA 26 DE JUNHO (QUINTA-FEIRA) PELAS 15 HORAS**

Apareça com os seus filhos à casa da CASFIG do bairro de Coradeiras para uma **sessão de Educação Ambiental.**

**Não deixe de participar!**

**Organização:**

Catarina Costa – Estagiária da Casa do Povo de Fermentões  
Grupo de Moradoras do empreendimento social de Coradeiras



**Anexo N.º 14 - Ficha de inscrição para obter financiamento para tratar dos animais de estimação**

**Dados:**

Nome do dono: \_\_\_\_\_

Morada: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Contacto Telefónico: \_\_\_\_\_

Quantas pessoas moram consigo? \_\_\_\_\_

Qual a remuneração total que a sua família dispõe, por mês? \_\_\_\_\_

É beneficiário de RSI? Sim  Não

**Dados do seu animal de estimação**

Quantos animais tem? (cães e/ou gatos)

\_\_\_\_\_

**Só para gatos:**

Nome: \_\_\_\_\_ Macho  Fêmea

Idade aproximada: \_\_\_\_\_

Que tipo de tratamentos tem: Vacinação  Chip  Castração  Desparatização

Outros: Quais: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Macho  Fêmea

Idade aproximada: \_\_\_\_\_

Que tipo de tratamentos tem: Vacinação  Chip  Castração  Desparatização

Outros: Quais: \_\_\_\_\_

**Só para cães:**

Nome: \_\_\_\_\_ Macho  Fêmea

Idade aproximada: \_\_\_\_\_ Peso aproximado: \_\_\_\_\_

Que tipo de tratamentos tem: Vacinação  Chip  Castração  Desparasitação

Outros quais: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Macho  Fêmea

Idade aproximada: \_\_\_\_\_ Peso aproximado: \_\_\_\_\_

Que tipo de tratamentos tem: Vacinação  Chip  Castração  Desparasitação

Outros quais: \_\_\_\_\_

(Se tiver mais algum animal, por favor peça outra ficha na Casa do Povo de Fermentões e preencha os dados referente ao seu animal de estimação que falta).

**A MIACIS poderá pedir dados adicionais que sejam necessários. Deverá entregar esta ficha no Gabinete de RSI da Casa do Povo de Fermentões. Ao inscrever-se está a aceitar ser ajudado pela MIACIS em tratamentos para o seu animal.**

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

## **Anexo N.º 15 - Preparação da História de Vida da Dona Laura (Nome Fictício)**

Antes da entrevista semi-estruturada com a Dona Laura, no sentido de contar a sua história de vida, foi criada a seguinte tabela com os objetivos que queria atingir em cada parte da entrevista. Contudo, foi decidido não formular perguntas de partida, mas sim objetivos, e que a história fosse surgindo ao longo da conversa.

Partes da Entrevista	Objetivos
1.ª parte	- Compreender o que é pretendido com as histórias de vida
(à vontade)	- Aceitar participar
2.ª parte	- Explicar a exclusão social sentida  (exemplos)
3.ª parte	- Contar a sua história de casamento com uma pessoa que não pertence à sua etnia  (Aqui, explicitar a comunidade cigana, vantagens, mitos, ...)
4.ª parte	- Adotar um filho: a história
5.ª parte	- Abordar as suas soluções para a inclusão social

## **Anexo N.º 16 – Planificação da Caça ao Tesouro**

### **Objetivos:**

- Conhecer a temática da higiene oral;
- Conhecer a temática de alimentação saudável;
- Conhecer a temática da reciclagem;
- Criar hábitos de higiene oral;
- Criar hábitos de alimentação saudável;
- Criar hábitos de proteção do ambiente.
- Fomentar o espírito competitivo;
- Fomentar o interesse pela higiene oral, pela alimentação saudável e reciclagem.

**Surgimento desta atividade:** Esta atividade surgiu da necessidade de ocupar as férias da Páscoa das crianças, isto porque as mães durante essas semanas não podiam sair de casa para virem às atividades por mim realizadas e, para além disso, as crianças não tinham grande ocupação para esse tempo livre. As temáticas escolhidas vão ao encontro das necessidades que as mães evidenciaram durante os Diálogos e o Agir em Comunidade. Durante os Diálogos, quando se falou do tema de alimentação saudável, denotei que as mães desconhecem os lanches dos filhos mas que acreditam que estes só comam bolos (após uma visita ao bar da escola). A Reciclagem surgiu das evidências do Agir em Comunidade, onde várias pessoas mencionaram que um dos maiores problemas do bairro é o lixo que muitos deixam no chão. Já a Higiene Oral surgiu por minha iniciativa, pois considero que seja um tema pertinente e que deve sempre ser abordado com as crianças.

**Materiais utilizados:** imagens com alimentos bons e maus; imagens de acessórios de higiene oral e outros que não se utilizem; imagens de objetos; cartolinas; caixotes; papel; marcadores; lápis; canetas; rebuçados.

**Duração da atividade:** 60 minutos

**Estratégia/método:** Esta atividade foi realizada por quatro etapas, sendo que a passagem de uma etapa para a outra, é necessário que a anterior seja completamente realizada. A primeira etapa consiste em que o público-alvo, em grupo, construa um ecoponto para colocar no GAAS/ Casa do Povo

de Fermentões. Assim, e como eram três crianças, cada criança com a ajuda da mãe fez um dos ecopontos. Para isso, tinha várias imagens de objetos, em que cada um pegou numa imagem e colocou no caixote adequado (amarelo para plástico, azul para papel e cartão ou verde para vidro). Para isso, decoraram um caixote com as cores adequadas e a gosto.

Em seguida, passaram para a segunda etapa com o tema da alimentação saudável. Foi-lhes mostrada a roda dos alimentos, em que cada criança, individualmente, mencionou quais os alimentos que mais gostam na roda dos alimentos. Aquele que tivesse mais alimentos preferidos na roda, passava em primeiro lugar para o segundo posto. Contudo, e como eram tão pouco, decidi que podiam ir todos ao mesmo tempo. Constatei que os alimentos que tiveram mais consenso foram a fruta, água e derivados de leite. Já os legumes foram apenas mencionados por uma criança, embora gostasse pouco.

Na terceira etapa, apresentei às crianças um conjunto de imagens de alimentos, e pedi-lhes que separassem em duas categorias: saudáveis e não saudáveis. Não tiveram dificuldade em separá-los, embora tivessem logo mencionado que gostavam mais dos não saudáveis (hambúrgueres, batatas fritas, doces).

Na quarta etapa, apresentei-lhes outro conjunto de imagens, cujo objetivo era o de apontarem para os utensílios necessários para uma boa higiene oral. Ao mesmo tempo, questiona-se as crianças o porquê da escolha dos mesmos e qual a sua função e importância. Todos souberam responder corretamente, embora nenhuma das crianças utilizasse fio dental.

Por fim, juntei todo o grupo de crianças e mães e forneci uma pista para que estas possam encontrar o tesouro. O tesouro estava espalhado pela Casa do Povo de Fermentões e todas as crianças tiveram direito a dois tesouros. As pistas foram as seguintes:

Pista N.º 1: Onde podes comer alimentos saudáveis, mas também alimentos não saudáveis – que indicava para o café “O Largo”;

Pista N.º 2: Local de trabalho – que indicava para o GAAS;

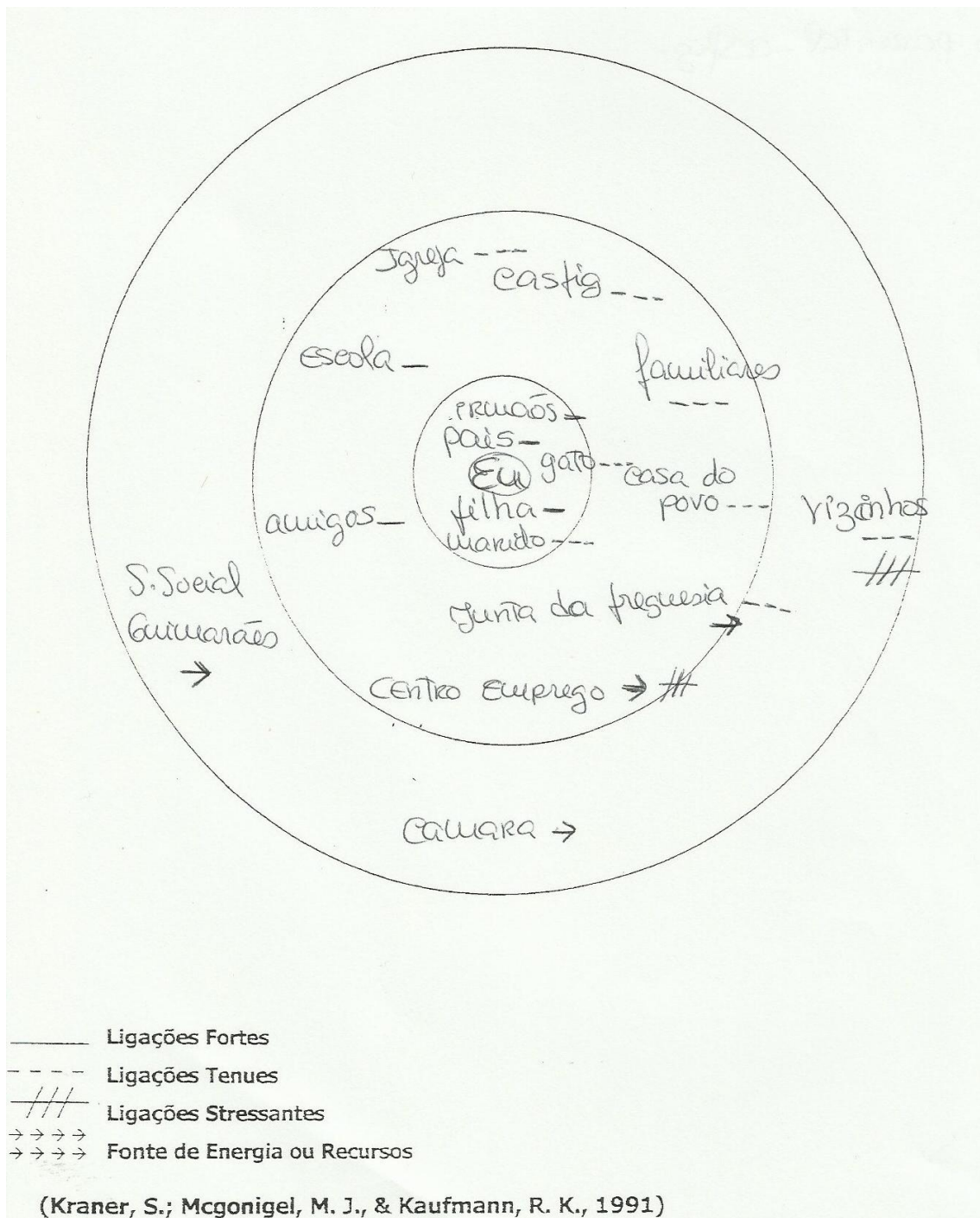
Pista N.º 3: Onde podes fazer exercício físico – que indicava para o pavilhão da CPF;

Pista N.º 4: Reciclagem, no local onde se coloca o papel – colocado por mim depois de finalizarem o caixote azul;

Pista N.º 5: Uma das pessoas presentes sabe onde está o tesouro – que era eu, em que a criança teve de me convencer a dar-lhe;

Pista N.º 6: Na sala do rancho.

### Anexo N.º 17 – Eco-Mapa e Análise





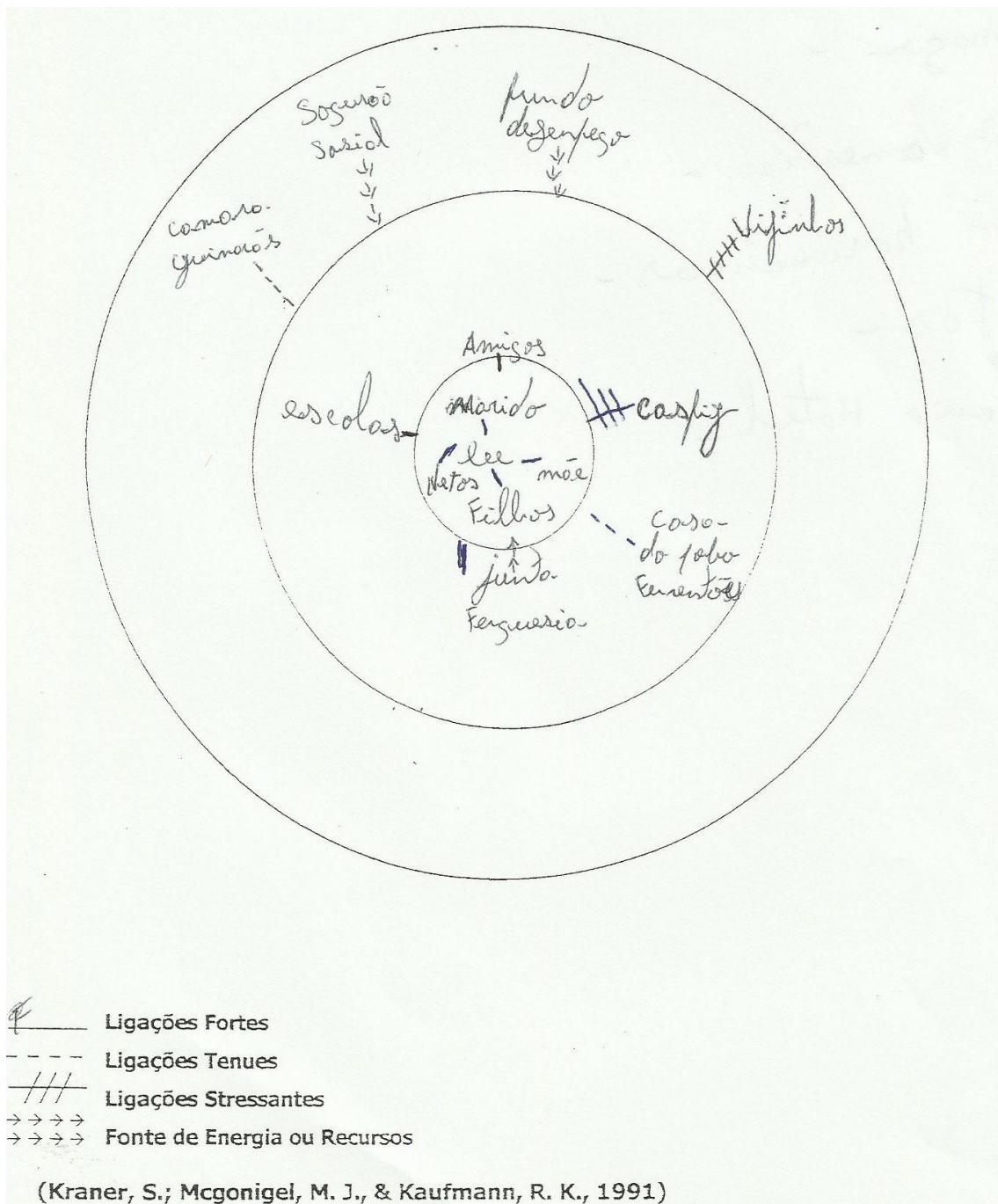
Após observar e analisar o eco mapa da Dona Sofia, posso constatar que aquilo que está mais próximo desta moradora são os pais, irmãos, gato, filha e marido. Todas estas ligações são fortes, à exceção do gato e do marido que são ténues e causam algum *stress*.

Na roda seguinte, constam a igreja, CASFIG, restantes familiares, Casa do Povo de Fermentões e Junta de Freguesia, também com relações ténues. Consta ainda o centro de emprego como uma relação que causa *stress*, mas também uma fonte de recursos. Os amigos e a escola aparecem com uma relação forte.

Por fim, as mais afastadas, são a Segurança Social e a Câmara Municipal como uma fonte de recursos e os vizinhos como uma relação ténue e que causa *stress*.

Perguntas que surgem após esta análise:

- Os vizinhos aparecem tão afastadas mas, ainda assim, causam *stress*. Porquê?
- Porque tem uma relação ténue com o marido?
- Porque tem uma relação ténue com a Casa do Povo de Fermentões?
- Explique melhor a sua relação com o Centro de Emprego.



Após observar e analisar o eco mapa da Dona Carolina posso constatar que aquilo que está mais próximo desta moradora é o marido, os filhos, a mãe e os netos, todos com uma ligação forte.

De seguida, surgem menos próximos um pouco os amigos com ligação forte, as escolas dos filhos com ligação forte, a junta de freguesia como uma fonte de recursos, a Casa do Povo de Fermentões com uma ligação ténue e as CASFIG como uma relação que causa *stress*.

Os mais afastados são a Câmara Municipal como uma relação ténue, a Segurança Social como uma fonte de recursos, o centro de emprego como uma fonte de recursos e os vizinhos com uma ligação que causa *stress*.

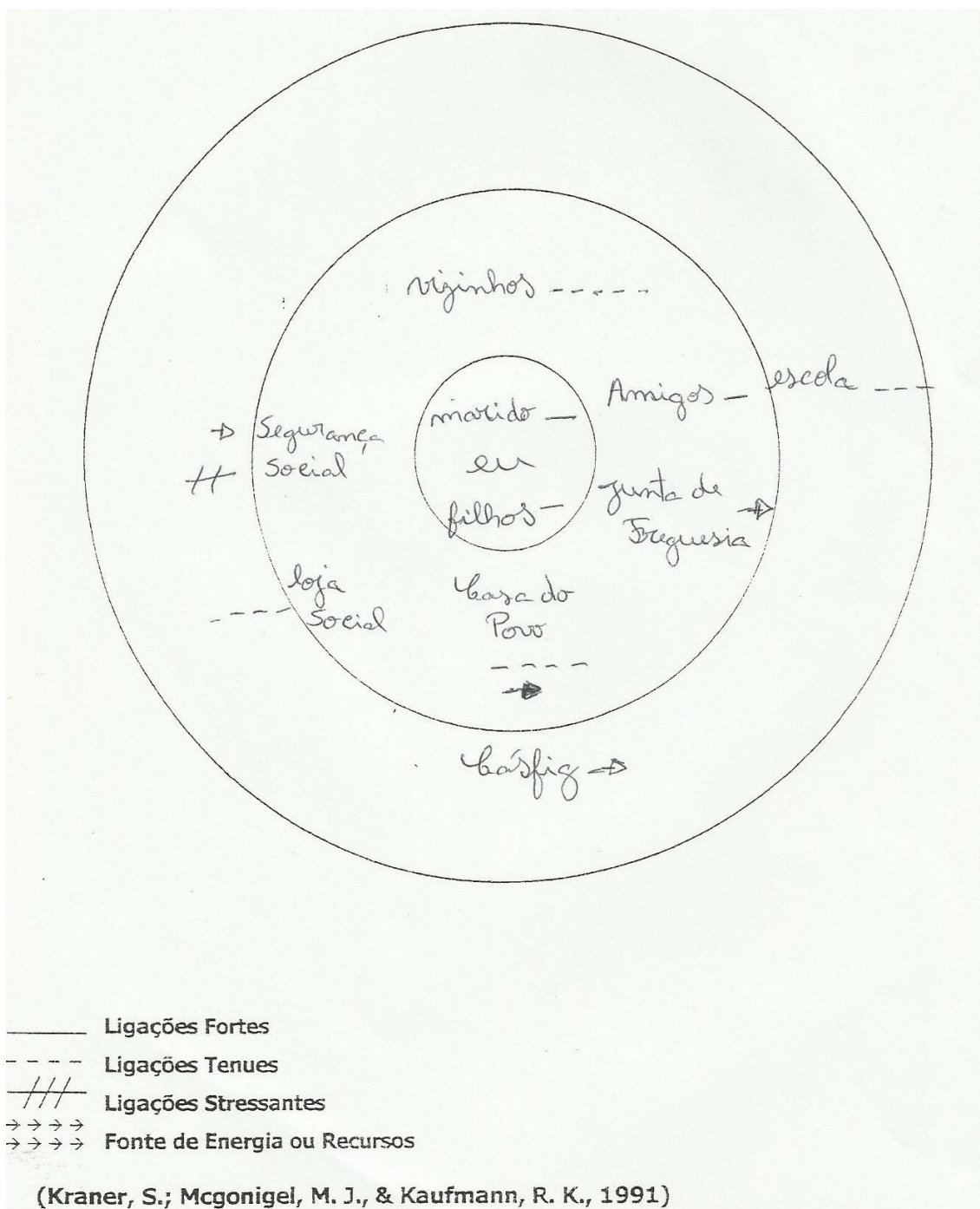
Perguntas que surgem após análise do Eco Mapa:

- Fale-me da sua relação com as suas pessoas mais próximas: *“São as pessoas que mais amo na vida. Com eles, mantenho uma boa relação e sou feliz. São a minha base.”*

- Porque é que a CASFIG lhe causa *stress*? *“Estão sempre a pedir coisas e causa stress, estão sempre a fazer-me pressão.”*

- Fale-me da sua relação com a Casa do Povo. *“Tudo começou por causa do RSI. Desde que recebi esta prestação, comecei a vir mais à Casa do Povo, mais ao Gabinete. Tenho uma grande relação com as funcionárias, por causa das atividades. Gosto de estar ativa, por isso participo em tudo o que eles têm, não gosto de estar parada.”*

- Os vizinhos aparecem tão afastados mas, ainda assim, causam-lhe *stress*. Porquê? *“Podem até viver perto, mas vivem longe, entende? Dou-me muito bem com algumas pessoas, mas também me dou muito mal com outras. Com essas quero é distância porque já sei como é a vida lá. Causam-me stress pois há muitos mexericos naquele bairro, fale-se muito da vida dos outros.”*



Após observar e analisar o Eco Mapa da Dona Patrícia, posso constatar que aquilo que lhe está mais próximo são o marido e os filhos, com uma ligação forte.

Menos próximos um pouco estão os vizinhos, com uma ligação frágil, os amigos com ligação forte, a Junta de Freguesia como uma fonte de recursos, a Casa do Povo como uma ligação débil mas como fonte de recursos, a loja social também débil e a Segurança Social como uma fonte de recursos mas que lhe causa *stress*. Esta última ligação causa-lhe *stress* pois, muito recentemente, foi-lhe

cortada a prestação de RSI por falta de entrega de um papel que a moradora diz que não recebeu. Assim, esta ligação tem causado muitos problemas e muito *stress*.

Por último, as mais afastadas são a escola como uma ligação fraca e a CASFIG como uma fonte de recursos.

Perguntas que surgem após esta análise:

- Fale-me da sua relação com as pessoas que lhe estão mais próximas.
- Porque considera que tem uma ligação frágil com a Casa do Povo?
- E com os vizinhos?