

Laura Luisa Grave D'Abreu

“O Outro Lado do Espelho”

Promoção de Competências Sociais e Pessoais em jovens internados no
Centro Educativo da Bela Vista

Orientador: Professor Doutor Carlos Cardoso

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

Laura Luisa Grave D'Abreu

“O Outro Lado do Espelho”

Promoção de Competências Sociais e Pessoais em jovens internados no
Centro Educativo da Bela Vista

Relatório apresentado para obtenção do Grau
de Mestre em Ciências da Educação na
Especialidade de Animação Sociocultural e
Inclusão conferido pela Escola Superior de
Educação Almeida Garrett.

Orientador: Professor Doutor Carlos Cardoso

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

“Deve-se olhar para aquilo que seja louvável em cada ser humano. Quando se faz isso, pode-se ser um amigo de todo o gênero humano. Se, porém, olharmos para as pessoas do ponto de vista de seus defeitos, então é tarefa muito árdua lhes ser amigo... Assim, incumbe a nós, quando dirigimos nosso olhar para os outros, ver aquilo em que se distinguem e não aquilo em que falham.”

Abdu'l-Bahá

Agradecimentos

Com este relatório, dou assim por terminada mais uma etapa da minha formação académica. Não podendo deixar de agradecer a todos aqueles que o tornaram possível.

Agradeço ao Dr. Paulo Monteiro, pela disponibilidade aquando a solicitação do estágio académico, à Dr.^a Ana Parreira, que tão pacientemente me ouviu, aconselhou e perdeu algumas noites a fazer revisões comigo.

Um especial agradecimento ao Professor Doutor Carlos Cardoso, que apesar dos meus atrasos constantes na entrega do trabalho, esteve sempre disponível para ele com sugestões e correções.

Aos amigos e colegas de turma que estiveram presentes e disponíveis para ajudar com as dúvidas.

À Carla e à Magda por acreditarem e fazerem-me acreditar quando me apeteceu desistir.

Por último mas não menos importante, ao meu Pai, que me acarinhou, deu força e motivação durante todo este tempo apesar das dificuldades que a vida nos trouxe e a quem devo a pessoa em que me tornei.

Um muito obrigado a todos!

Acrónimos

CE – Centro Educativo

CEBV – Centro Educativo da Bela Vista

CPJ – Centro Protocolar da Justiça

CPCJ – Comissão Proteção de Crianças e Jovens

DGRS – Direção Geral de Reinserção Social

DGRSP – Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais

DSATE – Direção de Serviços da Área Tutelar Educativa

EFA – Educação e Formação de Adultos

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

LTE – Lei Tutelar Educativa

PEP – Projeto Educativo Pessoal

PIE – Projeto de Intervenção Educativa

PII – Plano de Intervenção Imediata

RA – Regime Aberto

REMI – Relatório de Execução de Medida de Internamento

RI – Regulamento Interno

RSA – Regime Semiaberto

RGDCE – Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos

TPRS – Técnico Profissional de Reinserção Social

TRS – Técnico Reinserção Social

TSRS – Técnico Superior de Reinserção Social

UA – Unidade de Acolhimento

UP – Unidade de Progressão

UR – Unidade Residencial

Resumo

O presente Relatório de Estágio com o título: “O outro lado do espelho”, faz parte da avaliação final do Mestrado em Animação Sociocultural e Inclusão, ministrado na Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

O estágio foi realizado no Centro Educativo da Bela Vista, com uma metodologia de investigação-ação, tendo como objetivos gerais, gerar um novo modo de pensar: “pensar positivo” e favorecer as relações pessoais, permitindo o desenvolvimento social do indivíduo.

É um projeto desenvolvido no local de trabalho, onde foi encontrada a oportunidade de desenvolver com os jovens em cumprimento de medidas de internamento, um projeto lúdico-pedagógico, com a finalidade de encontrar os aspetos positivos em 4 dimensões presentes na vida destes, sendo estas: o “Self”, a “Família”, o “Centro Educativo” e o “Bairro”.

Foi desenvolvido com uma vertente maioritariamente lúdica, de forma a permitir uma maior envolvimento por parte destes jovens com poucas capacidades de retenção, visando também a elaboração de um trabalho plástico para ser, após a sua conclusão entregue à família do jovem, de forma a poder-se integrar de uma forma participante os familiares do mesmo e apresentar o trabalho realizado.

Neste relatório, existe uma caracterização do CEBV e dos jovens em cumprimento de medidas de internamento, bem como um enquadramento teórico sobre a delinquência juvenil e uma sustentação teórica ao desenvolvimento do projeto, com base na Teoria Ecológica de Bronfenbrenner.

Índice

1.Introdução.....	1
2.Contexto e População.....	6
2.1) DGRSP.....	6
2.2) CEBV.....	7
2.2.1 – Missão e Objetivos.....	9
2.2.2 – Organização.....	9
2.2.3 – Caracterização Orgânica e Funcional.....	11
2.2.4 – Comunicação Interna e Externa.....	13
2.2.5 – Parcerias.....	15
3.3) População Alvo.....	15
3.3.1 – Quotidiano dos Educandos.....	19
3.3.2 – Participantes.....	22
3. Sustentação Teórica.....	24
3.1) Modelo Ecológico.....	34
4.Metodologia.....	38
5.Calendarização.....	40
6. Técnicas de Recolha e Análise de Dados.....	41
7.Planificação.....	43
7.1) Planificação Geral Esquematizada.....	45
7.2) Planificação Sessão a Sessão.....	46
8.Recursos.....	55
9.Resultados.....	56
10.Avaliação Final e Conclusões.....	71
11.Referências Bibliográficas	77
12.Anexos.....	79

Este documento configura o relatório final de um projeto de estágio desenvolvido no âmbito do mestrado em Animação Sociocultural e Inclusão, ministrado pela ESEAG.

O tema do projeto é “O outro Lado do Espelho” foi realizado no Centro Educativo da Bela Vista (CEBV).

O desenvolvimento deste projeto justifica-se em virtude dos seus destinatários serem jovens provenientes de meios desfavorecidos e com baixos níveis de autoestima, onde valorizam os comportamentos desviantes como forma de integração no grupo de pares.

Por isso, com este projeto pretendeu-se valorizar os aspetos positivos da vida dos jovens que se encontram a cumprir medidas de internamento no CEBV, uma vez que os negativos são valorizados diariamente na vida dos mesmos. Em termos mais concretos, os objetivos gerais e específicos do projeto são os seguintes:

Os objetivos gerais:

- Promover um novo modo de pensar: “pensar positivo”
- Favorecer as relações pessoais, permitindo o desenvolvimento social do individuo.

Como objetivos específicos e a alcançar nas sessões que se irão realizar, pretende-se:

- Promover o conhecimento do “Eu”
- Promover a auto estima

Estes dois objetivos visam encontrar os aspetos positivos presentes na vida dos jovens de forma a motivá-los para uma aprendizagem e mudança positiva.

- Desenvolver o sentimento do “nós” – através de atividades lúdico-pedagógicas desenvolver um sentimento de pertença ao grupo.
- Criar um sentimento de segurança, vencer medos e inibições – identificando fragilidades e promovendo meios para superar as mesmas.

A realidade em que se encontram estes jovens é a consequência dos atos negativos que cometeram e neste âmbito muitas vezes surge a necessidade de ajudá-los a valorizarem-se a si próprios, valorizando o conhecimento do “eu”, promovendo a autoestima e desenvolvendo capacidades de resiliência. Foi com esta perspetiva que o projeto foi proposto e realizado.

Os comportamentos dos jovens participantes no projeto foram tipificados como desviantes, com necessidade de “Educação para o Direito”. Estes comportamentos sob a forma de delinquência nas sociedades modernas, são cada vez mais uma problemática ascendente. Que desde a década de 90 foi ganhando uma atenção especial, tornando-se assim num objeto de estudo, de forma a conseguirem-se propostas de intervenção para a resolução do problema.

À luz das mudanças ocorridas nos últimos anos na sociedade Portuguesa a nível demográfico, económico e cultural, a emergência desta problemática implica, numa

perspetiva de análise sociológica, que se atenda ao facto destes tipos de comportamentos integrarem duas componentes irrenunciáveis: a do comportamento em si próprio e a da sua definição como delinquente (Dias & Andrade, 1984).

De acordo com Michel Born (2005), existem diferenças entre as pessoas que cometem um ato isolado e as que cometem atos delinquentes repetidamente, embora seja difícil de conceptualizar, pois o ato único tanto pode ser muito grave como não.

Diversos profissionais que lidam com esta problemática fazem distinção entre o delinquente ocasional e o habitual. Sendo o ocasional aquele que só raramente comete atos, sendo estes de pouca gravidade e cometidos durante um curto espaço de tempo. Por outro lado, o delinquente habitual ou de carreira, comete muito mais atos durante um período mais longo, sendo este caracterizado pelo número, frequência, diversidade e gravidade dos atos. Esta “carreira” depende da idade em que começa e termina. Segundo Born (2005),

Os atos tomados em consideração relevam da criminalidade de gravidade suficiente para serem passíveis de uma pena de prisão e não incluem portanto nem as condutas derogatórias da juventude nem as atividades ou delitos de menores (pag.53).

Segundo o mesmo autor, a delinquência juvenil é limitada à adolescência, caracterizando-se assim por um curto período de tempo. Raramente antes dos 11-12 anos, sendo os seus atos heterogéneos e variando conforme situações ou oportunidades. Os atos delinquentes ganham um carácter utilitário com a finalidade de ganho material, prestígio ou de adesão a um grupo, acontecendo esta última por volta dos 14-15 anos. A delinquência torna-se exploratória e é o sinal de corte com os valores familiares, onde o indivíduo procura estatuto e protagonismo. A desistência da delinquência muitas vezes dá-se com a passagem à vida adulta onde se inicia uma vida afetiva e profissional que dá estatuto e responsabilidades.

Carvalho (2004), defende que os atos desviantes e delinquentes sinalizados sugerem modos de vida cruzados com diferentes necessidades de consumo, das mais básicas e elementares traduzidas em furtos de elevados valores de produtos alimentares a outras mais supérfluas, roupas de marca, telemóveis, etc. Em qualquer dos casos, os jovens nesta faixa etária estão expostos a apelos crescentes em todos os níveis motivados por uma sociedade consumista. Pais (1996), sublinha que

A delinquência destaca a condição de jovem como etapa de socialização que só pode ser compreendida em referencia ao contexto em que é vivida refletindo experiências na relação com diversos agentes de socialização, de entre os quais se salientam a família, grupo(s) de pares, a escola e outras instituições (p.56).

Desta forma, para analisarmos um caso temos de ter em conta os diferentes atores envolvidos no processo, tais como, a natureza do sujeito e o meio sociocultural e económico onde o jovem se insere.

Perante esta realidade, a Comissão de Reforma do Sistema de Execução de Penas e Medidas, desempenhou um papel importante ao fazer aprovar em Assembleia da Republica, em 1999, a Lei Tutelar Educativa e a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, entrando em vigor no dia 1 de janeiro de 2001. Estas duas Leis substituem o modelo consolidado pela Organização Tutelar de Menores (Maria J. L. de Carvalho, 2004).

Para serem aplicadas estas novas Leis tornou-se necessário a existência de condições para a execução das mesmas. É com a entrada em vigor da Lei nº166/99 que prevê a entrada em vigor do novo regime legal que o governo separa as intervenções dando origem aos Centros Educativos.

De acordo com a Lei Tutelar Educativa, os Centros Educativos são estabelecimentos orgânicos e hierarquicamente dependentes dos serviços de Reinserção Social. Estes centros servem para o cumprimento de medidas, tais como, tutelares de internamento, cautelar de guarda em Centro Educativo, internamento para avaliação de perícia sobre a personalidade por parte dos serviços de Reinserção aquando incumbidos de, ao cumprimento da detenção e ao internamento durante fins de semana.

Com a existência dos Centros Educativos tornou-se possível a formação escolar e a valorização pessoal destes jovens, através da “Educação para o Direito” com o objetivo de uma reinserção digna e responsável na comunidade após o cumprimento da medida aplicada.

Todo este processo é delicado e necessita de diferentes abordagens e estudos que visem dar respostas o mais adequadamente possível a esta realidade emergente. É um processo contínuo e em constante mudança.

De acordo com a realidade diária do trabalho é facilmente identificável a forma como estes jovens se veem a si próprios, como transmitem o como se veem e a realidade em que se encontram, não só dentro mas também fora do centro.

Foi de acordo com essas observações, com o decorrer do trabalho, as conversas diárias com os jovens e a necessidade do desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas que surgiu a ideia de trabalhar com alguns jovens os aspetos positivos das suas vidas, de forma a facilitar o processo de reinserção aquando o término das suas medidas.

Caraterizam-se, a seguir, as instituições, serviços e pessoas que de formas mais ou menos diretas estiveram implicadas na realização do estágio.

2.1) Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais

A Direção-Geral de Reinserção Social está sob tutela do Secretário Adjunto e da Justiça e apresenta-se como o serviço responsável pela definição e execução das políticas de prevenção criminal e de reinserção social de jovens e adultos, designadamente, pela promoção e execução de medidas tutelares educativas e medidas alternativas à prisão.

Tem como competências, prestar assessoria técnica aos Tribunais, prestar apoio psicossocial a menores, jovens e adultos intervenientes em processos judiciais, em articulação com as competentes entidades públicas e particulares, bem como promover a articulação entre o sistema de administração da justiça e a comunidade.

Neste sentido a DGRS intervém em três áreas: Jurisdição Penal e Execução de Penas (Justiça de Adultos), Cooperação Internacional (Justiça de Família) e Jurisdição Tutelar Educativa (Justiça de Jovens). Esta última assegura a execução de Medidas Tutelares Educativas na comunidade, desenvolve atividades de mediação em processo tutelar educativo e assegura ainda a execução das Medidas Tutelares de Internamento, através da gestão dos Centros Educativos destinados à reintegração social de jovens agentes de factos legalmente tipificados como crime.

Em 2001, com a entrada em vigor da Lei Tutelar Educativa (LTE), Lei nº166/99, de 14 de setembro - que se aplica a todo o jovem com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade, que pratique um facto qualificado pela lei como crime e apresente necessidades de Educação para o Direito – existe a substituição da antiga Organização Tutelar de Menores (OTM). Esta tinha como função regulamentar, tanto jovens que tinham cometido delitos criminais, como jovens vítimas (de desproteção familiar que foram retirados às famílias devido a maus tratos e desestruturação familiar). Com esta reforma ao Direito de Menores (LTE), os jovens autores de delitos criminais poderão ir para centros educativos e os jovens vítimas de desproteção familiar, ao abrigo da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, vão para institutos próprios para o efeito sob a alçada de Segurança Social.

2.2) Centro Educativo da Bela Vista

O CEBV situado em Lisboa, na Graça, iniciou as suas atividades sendo um colégio interno, devido à antiga OTM.

Atualmente, o CEBV conta com uma equipa de diversos colaboradores: Sr. Diretor, Sr^a. Coordenadora, 3 Técnicos Superiores de Reinserção Social (TSRS), 25 Técnicos Profissionais de Reinserção Social (TPRS), 4 Técnicos Administrativos, 4 Formadores Profissionais, 5 Assistentes operacionais, 9 Seguranças e 14 elementos que constituem a equipa docente.

Este centro educativo dispõe de um Regulamento Interno (RI), onde constam os regimes em funcionamento, tal como a metodologia aplicada, regras, direitos e deveres a cumprir. Dispõe também de Projeto de Intervenção Educativa (PIE), que permite uma programação faseada e progressiva da intervenção (iniciando no acolhimento, passando para as fases seguintes: consolidação, progressão e autonomia), diferenciando os objetivos a realizar em cada fase e respetivo sistema de reforços positivos e negativos.

Para cada jovem em execução de medida tutelar de internamento é elaborado um Projeto Educativo Pessoal (PEP), tendo em conta o regime e duração da medida, bem como as suas particulares motivações, necessidades educativas e de reinserção social. Neste, deverá estar especificado os objetivos a alcançar durante o internamento, sua duração, fases, prazos e meios de realização.

A medida de internamento aplicada aos jovens pode ser cumprida em três regimes: Regime Aberto, Semiaberto e Fechado. Cada um com particularidades próprias, diferenciados pela gravidade dos factos qualificados na Lei como crimes, pela duração e regalias do internamento. No caso do CEBV, apenas recebe jovens para cumprir medida nos dois primeiros regimes.

Assim, com objetivo de orientar o jovem e ajudá-lo a construir um projeto de vida, este centro toma medidas, não só a nível de controlo e restrição, como também a nível educacional, pessoal e afetivo. Tudo isto acontece através de um acompanhamento diário por diversos profissionais, entre os quais TPRS'S, seguranças, equipa docente e técnicos tutores.

A relação entre os jovens pode revelar-se conflituosa, porém, estes jovens são incentivados a conviver uns com os outros de forma a realizarem uma aprendizagem de vida em sociedade de forma digna e adequada. Assim, as atividades do dia-a-dia apresentam um papel relevante para se conseguir atingir este objetivo. Os jovens partilham atividades, que vão desde desporto, variados ateliês de atividades lúdico-pedagógicas pertencentes ao Chápitô, formação escolar e profissional através da frequência de cursos de educação e formação para adultos (EFA'S), que visam elevar os níveis de habilitação escolar e profissional, através de uma oferta integrada de educação e formação potenciando condições de empregabilidade, certificando as competências adquiridas.

2.2.1 Missão e Objetivos

O Centro Educativo da Bela Vista (CEBV) é um organismo público, com dependência orgânica da Direção Geral de Reinserção e dos Serviços Prisionais (DGRSP), tutela pelo Secretário do Ministério da Justiça.

A missão do CEBV é “proporcionar aos jovens sujeitos a medida tutelar de internamento, a aquisição de conhecimentos, competências e valores sociais com vista ao sucesso da sua reinserção social e profissional”(PIE, 2001), sendo o seu objetivo educar o jovem infrator para o Direito e Cidadania, de modo a que o mesmo compreenda e interiorize valores, regras e normas sociojurídicas fundamentais, facilitadoras de uma inserção social ajustada.

2.2.2 – Organização

Diretor – Exmo. Dr. Paulo Monteiro, a quem, segundo o artigo 127º do Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos (DGDCE), compete a direção do centro, sendo este o único elemento diretivo.

Coordenadora da Equipa Técnica e Residencial - Dr.^a Ana Parreira, a coordenadora substitui o Diretor na sua ausência e impedimentos, assegura todas as tarefas relacionadas com o acolhimento dos educandos no enquadramento residencial, bem como a preparação, acompanhamento e avaliações das ações necessárias à execução das decisões judiciais, na perspetiva da sua reinserção social, (segundo o art. 133º do RGDCE). Tem ainda como função a coordenação de todos os agentes educativos.

Como o CEBV não tem Coordenador de Equipa de Programas desde 2011, estas funções são asseguradas pelo Sr. Diretor e pela Sr^a Coordenadora.

Técnicos Superiores de Reinserção Social (TSRS) – Neste momento encontram-se 3 TPSR no CEBV, Técnicos Tutores dos educandos afetos às 3 Unidades Residenciais existentes, cuja função passa pelo acompanhamento dos menores e desempenham o papel de tutores técnicos, apoiando, orientando e supervisionando todo o processo educativo do jovem, estabelecendo a articulação com a família e o meio social de origem deste, preparando as informações, relatórios e planos necessários ao cumprimento da decisão judicial que determinou o internamento.

Técnicos Profissionais de Reinserção Profissional (TPRS) – Atualmente existem 25 TPRS responsáveis pelo acompanhamento permanente, diurno e noturno, dos educandos em todos os aspetos da sua vida institucional: formação escolar, profissional, desportiva, lúdica e pedagógica. Sendo outra das suas funções o acompanhamento dos educandos a consultas médicas, tribunais e em, atividades lúdico-pedagógicas dentro e fora do centro educativo. Zela pela educação, saúde, segurança e bem-estar dos jovens e dinamizam e participam em Projetos de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais para os educandos, com a finalidade de serem “ferramentas” facilitadoras da sua reinserção na sociedade.

Nesta categoria profissional, encontram-se ainda os supervisores, sendo estes responsáveis pelo acompanhamento e supervisão das atividades técnico-profissionais (art. 133, n^o3 do RGDCE), no centro existem 3, sendo que cada um deles se encontra afeto a cada Unidade Residencial existentes no CEBV.

Docentes – A equipa de docentes, constituída por 14 elementos, encontra-se afeta à Escola EB 2 + 3 Gil Vicente, e ministram a formação de base/escolar dos cursos de Educação e Formação para Adultos (EFA B2 e B3) de dupla certificação. A

formação base/escolar dos cursos existentes no centro permitem a equivalência ao 2º e 3º ciclo do ensino básico.

Formadores – O CEBV tem em funcionamento 5 cursos, um EFA B2 de Jardinagem e Espaços Verdes e quatro EFA B3: 2 cursos de Cozinha, um de Empregado de Mesa e um de Operadores de Manutenção Hoteleira, que permitem a certificação de nível II da formação tecnológica nestas diferentes áreas.

Equipa de Segurança – Pertencente à empresa 2045, colabora com a equipa do centro em estreita articulação com os TRS, Coordenação e Direção.

Porém existe também os Serviços Administrativos, Serviços de Apoio Técnico-pedagógico, Equipa da Lavandaria, Econmato, da Cozinha (pertencente a uma empresa particular- Gertal) e o Jardineiro, que contribuem para o bom funcionamento diário do CEBV.

2.2.3 – Caracterização Orgânica e Funcional

Os centros educativos são estabelecimentos integrados na estrutura orgânica da DGRSP, primeiramente designado por Instituto de Reinserção Social e depois DGRS. Os centros educativos ou unidades residenciais especiais “caracterizam-se pelo desenvolvimento de projetos de intervenção educativa e terapêutica especialmente orientados para grupos de educandos com necessidades específicas, nomeadamente no domínio da saúde ou decorrentes do tipo de comportamento delinquente.” (Art. 8º do RGDCE e 145º da LTE).

O CEBV é constituído por 3 Unidades Residenciais (UR) masculinas, uma de Regime Aberto (RA) e duas de Regime Semiaberto (RSA): Unidade de Acolhimento (UA) e Unidade de Progressão (UP).

Fisicamente, o CEBV é constituído por seis edifícios:

- Edifício A - vulgarmente designado por edifício central onde se encontra a Secretaria, gabinetes do Sr. Diretor, da Sr^a Coordenadora, dos Técnicos Superiores/Técnicos Tutores, Supervisores e Apoio Técnico e Pedagógico, sala de reuniões, de acompanhamento, de professores e do Chapitô, bem como o ginásio, sala de recursos e salas designadas às atividades lúdico-pedagógicas do Chapitô.
- Edifício B – serviço de apoio que engloba cozinha e refeitório dos funcionários, lavandaria e armazém de economato.
- Edifícios C, D e E – são destinados às duas unidades residenciais de Regime Semiaberto e à unidade de fim de semana.
- Edifício F – unidade de Regime Aberto e Setor Escolar e Formativo vulgarmente designado por Setor Escolar da RA.
- Edifício G – setor escolar onde é lecionada a Formação Tecnológica dos cursos de EFA B3 de cozinha, vulgarmente chamado de Casa Amarela.

O centro possui ainda, espaços verdes, campos para a prática desportiva, uma pequena horta e uma piscina em funcionamento apenas no verão.

2.2.4 – Comunicação Interna e Externa

A Comunicação Interna do centro é sempre efetuada e sustentada em registos escritos. Os despachos são efetuados pelo Diretor e as orientações técnicas e pedagógicas pela Coordenadora. Esta comunicação escrita tem como suportes:

- Diário da Unidade Residencial – lido pelos TRS no início de cada turnos e após as interrupções de serviço, sendo o mesmo supervisionado diariamente pela Coordenadora da Equipa Técnica Residencial.
- Participação de Ocorrência – feita em impresso próprio e utilizada aquando sucedem factos relevantes e anómalos relacionados tanto com o comportamento dos educandos como com o funcionamento do centro.
- Rádios – são instrumentos operacionais na posse dos diversos agentes educativos, seguranças, coordenação, direção e outros funcionários. É um meio privilegiado de comunicação que permite a propagação de informação de um modo simples, rápido e eficaz, sendo apenas utilizado quando estritamente necessário e sem conteúdo confidencial, permitindo a comunicação entre todos.
- Documentos elaborados no âmbito da acessória técnica aos tribunais – temos o exemplo do PEP, no início do internamento do educando e do REMI, ambos da responsabilidade do Tutor/a do jovem, sendo necessária a apreciação e aprovação em Conselho Pedagógico, para posterior envio ao tribunal que aplicou a medida de internamento, informando-o sobre a evolução do jovem durante cada período de execução da medida.

- Comunicação com outras Instituições – nomeadamente com técnicos das equipas de DGRS da área de residência dos jovens e outras instituições ou organismos como IEPF, CPJ, CPCJ e alguns equipamentos sociais. Estes contactos poderão ser feitos inicialmente através de um primeiro contacto informal, sendo contudo necessário formaliza-lo posteriormente por escrito.

- Reuniões – são outra forma de comunicação interna da qual são lavradas Atas/Registos, acontecendo de forma diversificada:

- Conselhos Pedagógicos
- Reuniões de Equipa Técnica
- Reuniões bi-diárias de avaliação comportamental
- Reuniões Gerais
- Etc.

Quando existem situações que não obtenham o consenso entre funcionários, está prevista uma forma de prevenir ou ultrapassar eventuais discórdias, através da realização de reuniões gerais (todas a valências) e reuniões de subequipas, reuniões essas onde estão sempre presentes Diretor e ou Coordenadora consoante a tipologia das mesmas.

Os educandos participam em 2 reuniões diárias efetuadas nas Unidades Residenciais, que tem lugar depois da refeição, conforme a programação diária. Nessas reuniões, para além dos educandos estão presentes os TRS de serviço e por norma numa delas, o Técnico Tutor da unidade. Tem como objetivo a organização e avaliação do dia, bem como, a reflexão e correção de eventuais comportamentos desadequados dos educandos.

Segundo o regime disciplinar, “constitui infração a violação pelo educando dos deveres e das regras a que está sujeito durante o internamento previstos na LTE, no presente regulamento interno de cada centro educativo.” (art 95 do RGDCE), sendo aplicadas medidas disciplinares. Estas constituem o último recurso dos centros educativos para corrigir condutas dos educandos que praticaram infrações disciplinares, devendo ser corrigida a sua conduta através de respostas educativas, voluntariamente aceites pelo jovem.

As infrações cometidas pelos jovens podem ser classificadas como infrações típicas e atípicas. “São infrações típicas apenas os comportamentos escritos como infração disciplinar na LTE, as quais se classificam em leves, graves e muito graves.” e “ infrações atípicas os comportamentos que violem a lei ou os regulamentos e que não sejam abrangidos no elenco das infrações disciplinares constantes da LTE.” (arts. 96º e 97º do RGDCE).

2.2.5 – Parcerias

Com o objetivo da aplicação do Projeto de Intervenção Educativa (PIE), o centro desenvolve com diversas instituições e organismos da comunidade, uma dinâmica própria de articulação interinstitucional. Nesse sentido o CEBV estabelece parcerias com o Centro de Saúde da Graça, Hospitais Públicos, Centros de Emprego do IEF, Câmara Municipal, Escolas, PSP, Junta de Freguesias e Chapitô.

3.3) População Alvo

Os jovens internos do centro educativo estão sob a aplicação de Medidas de Internamento que visam segundo o art. 2º da LTE a Educação do menor para o Direito e a sua inserção de forma digna e responsável na vida em comunidade. As medidas tutelares educativas poderão prolongar-se até o jovem concluir os 21 anos, momento em

que cessa obrigatoriamente (art.5º LTE). Estes jovens cometeram ilícitos qualificados como crime, entre os 12 e antes de completar os 16 anos de idade.

Neste enquadramento, a intervenção educativa com os educandos desenvolve-se através de uma ação faseada e progressiva junto dos jovens, que lhes permite perceberem a sua evolução ao longo do percurso no centro educativo. No entanto, para que seja possível esta passagem de cada fase, dever-se-á ter em conta os objetivos e competências que o mesmo devera atingir em cada fase, como também analisar as avaliações diárias, semanais e mensais do jovem, o seu percurso disciplinar, as grelhas de tutoria, culminando assim no preenchimento e análise da grelha da ficha de avaliação de passagem de fase, que permitem a progressão ou o seu adiamento. O referido Sistema de Faseamento e Progressividade contempla 4 fases:

- Fase I – Integração, consiste em ajudar o jovem a reconhecer factos ilícitos e a compreender o motivo que o levou à aplicação da medida de internamento, as regras de funcionamento do CE e a adquirir ou desenvolver hábitos de higiene e limpeza.
- Fase II – Aquisição, visa a aquisição de competências de relacionamento interpessoal, que lhes permita interagir de uma forma socialmente ajustada, desenvolvendo recursos pessoais (autocontrolo, descentração e pensamento consequencial) para lidar com as dificuldades e pensamentos negativos, fortalecer a autoconfiança para a mudança e reconhecimento dos danos decorrentes das normas violadas.
- Fase III – Consolidação, terá de consolidar todas as aquisições anteriormente alcançadas pelo jovem e pô-las em prática, devendo este, conseguir identificar e reconhecer os valores que inibam ou evitem a prática de novos atos ilícitos e deverá apresentar indicadores de adesão a um projeto de mudança corporizado no PEP, maior autonomia e responsabilidade.

- Fase IV – Autonomia, fase que abrange todas as competências que foram adquiridas nas fases anteriores e consolidá-las, deve identificar e usar estratégias que previnam a sua reincidência e o reconhecimento dos factos de proteção de risco. O jovem da 4ª fase deverá dar indicadores de autonomia positiva, responsabilidade e servir de modelo de referência para os jovens das fases anteriores.

Os jovens a cumprir medida tutelar em centro educativo estão sujeitos a direitos e deveres, segundo os artigos 171º e 172º da LTE.

Para cada jovem que é acolhido no CEBV, em cumprimento de medida tutelar de internamento, “(...) é elaborado um projeto educativo pessoal, no prazo de 30 dias após a sua admissão, tendo em conta o regime e a duração da medida, bem como as suas particulares motivações, necessidades educativas e de reinserção.” (art. 164º da LTE). Este Projeto Educativo Pessoal (PEP) deverá especificar os “objetivos a alcançar durante o internamento, tendo em conta a duração, fases, prazos e meios de realização, para a medida de internamento.

São ainda elaborados, com periodicidade trimestral ou semestral, dependendo do tempo da duração de cada medida de internamento, os Relatórios Periódicos de Execução de Medida de Internamento (REMI), que são documentos de acessória técnica e que, segundo o art.º. 145 da LTE são remetidos para o Tribunal pelo Diretor do Centro Educativo. Nestes relatórios estão implícitas a execução da medida de internamento e a evolução do processo educativo de cada jovem.

Os jovens que se encontram a cumprir medidas de internamento provêm habitualmente, de famílias disfuncionais, com carências a nível económico, social e com dificuldades de relacionamento afetivo. A grande maioria reside em bairros conotados com marginalidade, locais onde se processou a socialização do jovem, marcada por um percurso de vida desorganizado e repleto de fatores de risco: absentismo e retenções escolares, incursão em grupos de pares sem aparente motivação

para a prática de atividades diárias estruturadas. Este “modo de vida” necessita ser corrigido através da educação para o Direito e Cidadania, prevendo-se assim, o internamento em centro educativo, que permitirá a cada jovem a aquisição de competência pessoais, escolares, profissionais e sociais, num ambiente estruturado e contentor como é o CE.

Os programas e métodos pedagógicos e terapêuticos utilizados em centro educativo subordinam-se ao princípio da adequação, considerando a finalidade e a duração, nomeadamente ao nível do seu desenvolvimento pessoal e social e do reforço do seu sentido de responsabilidade (art.º. 2º RGDCE)

Deste modo, as várias atividades, formações, programas e projetos são: atividades letivas, formativas e lúdico-pedagógicas, conforme o acima referido.

As atividades terapêuticas, são feitas através de acompanhamento psicoterapêutico, intervenção técnica: Entrevista de Tutoria, educação e saúde, atendimentos individualizados pelos técnicos tutores, programa de reforços (sistema avaliativo com base numa escala de 0 a 5), plasmado numa grelha de avaliação diária preenchida pelos diversos agentes educativos com vista ao reforço positivo dos comportamentos e atitudes pró-sociais, as atividades socioeducativas são realizadas através de projetos e atividades implementadas e ou dinamizadas pelos TPRS direcionadas para as necessidades do grupo, tem como objetivo geral explorar, desenvolver e consolidar competências, realizadas preferencialmente em períodos livres.

O centro conta ainda com o projeto de “Animação em Ação”, dinamizado pelo Chapatô, onde integram diversos ateliês: Circo, Dança-circo, Capoeira, Rap, Casa das Historias, Artes Plásticas e os Pensadores, desenvolvidas diariamente apos as atividades escolares/formativas, aos fins de semana, férias escolares e em saídas lúdico-

pedagógicas ao exterior, quando o regime de faseamento alcançado pelo jovem permite saídas acompanhadas ao meio comunitário.

Dentro dos programas de Satisfação de Necessidades Educativas Especificas associadas ao comportamento delinquente contemplados no PIE, está o Programa de GPS 25 – “Gerar Percursos Sociais” que é constituído por 25 sessões, que integram 5 módulos: Comunicação, Relacionamento Interpessoal, Distorções Cognitivas, Satisfação das Emoções e as Armadilhas do Passado. Este programa é aplicado a pequenos grupos de jovens, visando especificamente a satisfação das necessidades educativas associadas ao comportamento delinquente e a adoção de comportamentos socialmente ajustados. E ainda os programas de Sexualidade para o Adolescente e Treino de Competências de Vida Diária.

3.3.1 – Quotidiano dos Educandos

Este ponto foi elaborado com base na observação diária, efetuada durante o horário laboral como TPRS, fazendo parte da dinâmica do centro e do acompanhamento diário aos jovens.

O início do dia dos educandos efetua-se às 7h30 da manhã, hora em que acordam para fazer a sua higiene pessoal e das instalações (quartos e espaços comuns à unidade), por volta das 8h15 encontra-se prontos para o pequeno-almoço.

As atividades formativas têm início às 9h00, prolongando-se até às 10h45, altura em que é efetuado o intervalo da manhã e é fornecido aos jovens um reforço matinal, dando continuidade às aulas das 11h15 até às 13h.

No final das atividades da manhã, os jovens recolhem às unidades acompanhados por, normalmente, dois TPRS e um segurança. Chegando à unidade, dois educandos destacados semanalmente num sistema de rotatividade, efetuam a faxina, que consiste em pôr a mesa e ajudar o TPRS a servir a comida, enquanto os restantes jovens ficam a conviver. Quando a refeição está servida, os educandos são chamados para a mesa e deslocam-se para os seus lugares previamente identificados, aguardam em silêncio pela indicação do TRS para se sentarem, após permanecem novamente em silêncio até ser dada a autorização para se iniciar a refeição, processo repetido em cada mudança de prato: sopa, prato principal e fruta ou sobremesa. Durante as refeições os educandos podem conversar desde que seja num tom de voz adequado. Quando acabam a refeição, novamente os dois educandos responsáveis pela faxina, levantam-se e dão início à mesma, sendo que nesta fase há um terceiro elemento responsável pela reciclagem que os ajuda relativamente a esse processo.

No final da refeição é efetuada a reunião de unidade, onde os jovens fazem uma autoavaliação do período da manhã, considerando os diferentes contextos em que estiveram, assim como a troca de informações pertinentes. Este momento de reflexão é normalmente dirigido por um TRS, estando presente pelo menos numa das duas reuniões efetuadas diariamente, o Técnico Tutor da unidade. Terminada a reunião, os educandos formam uma fila, organizada pela fase em que se encontram (forma normal dos educandos se deslocarem no CE por unidades) e deslocam-se para o edifício onde se realizam as atividades letivas e formativas da parte da tarde, com início às 14h30.

As atividades da tarde têm o intervalo entre as 16h00 e 16h15 e duram até às 17h30. Altura em que os jovens se dividem novamente em unidades e tem 3 opções conforme a programação de cada unidade que são: integrar os ateliês do Chapitô, atividade desportiva ou irem diretamente para a unidade onde dispõem de algum tempo livre para convívio. Terminadas estas atividades os jovens tomam banho e vestem o pijama de forma a estarem prontos para o jantar que tem início às 19h e termina às 20h, segue-se a segunda reunião de unidade (momento avaliativo do período da tarde) e onde são comunicadas as avaliações do período da manhã e tarde. Nestas reuniões podem

ainda ser abordados assuntos que sirvam de momento de partilha, reflexão e esclarecimento de dúvidas.

De domingo a quinta-feira, a hora de recolha aos quartos dos educandos ao serão, é efetuada às 20h, caso o educando esteja no primeiro mês de internamento ou sempre que se justifique (avaliação 0 ou 1 ou por outro motivo pertinente definido superiormente). Caso contrário, um educando em fase I (período após o primeiro mês de execução da medida) recolhem ao quarto às 21h, em fase II às 21h30 e fases III e IV às 22h. Nas noites de sexta-feira, sábado ou vésperas de feriado, a hora de recolher tem um acréscimo de 30 minutos para todas as fases.

É de referir que antes do recolher os jovens tem direito ao reforço da noite, podendo este ser dado pelo centro ou fazer parte da “caixa” individual de cada um, que contém alimentos trazidos pela família dos educandos nas visitas de fim de semana, ou através da aquisição pelo dinheiro de bolso. Os educandos destinados à faxina do reforço ainda varrem e lavam o chão da sala de refeições antes do recolher.

O fecho da luz nos quartos é efetuado às 23h, hora de silêncio absoluto no centro.

Durante os fins de semana e feriados, o “acordar” passa a ser efetuado às 9h00, seguindo-se a rotina normal, com exceção que os educandos ao pequeno-almoço podem consumir cereais que tenham na caixa individual. Por norma durante a manhã de sábado os jovens participam em atividades lúdico-pedagógicas a cargo do Chapitô e na manhã domingo, os educandos realizam as faxinas gerais nas unidades, sobrando algum tempo para algumas atividades lúdicas, terminando estas às 13h. No período da tarde, integram atividades desportivas e socioeducativas programadas, não esquecendo o período do lanche.

A rotina quotidiana do centro é alterada no período de férias letivas onde é efetuada uma programação específica e diária.

Vindo de um quotidiano em meio livre destruturado, em termos de horários, regras e valores, é importante para a sua reorganização pessoal integrarem-se num ambiente estruturado e securizante conforme plasmado no PIE e Regulamento interno do CEBV.

Nos fins de semana são realizadas as visitas das famílias aos jovens (máximo 3 visitantes por jovem), com duração de uma hora, sendo estas marcadas durante a semana. Estas visitas podem ter início a partir das 9h30 e finalizam às 16h30, respeitando o período da hora de almoço.

É importante salvaguardar, que durante as 24 horas do dia, existe sempre a presença de seguranças, que se encontram distribuídos pelas atividades e diferentes unidades, bem como TPRS, que contribuem diariamente para o funcionamento seguro do centro.

3.3.2 – Participantes

O grupo de participantes foi escolhido pela Direção/Coordenação do Centro, sendo este uma turma com algumas horas livres no horário escolar, horas essas que foram preenchidas por este Projeto.

Inicialmente estava prevista a participação de seis jovens no projeto, mas devido a motivos externos, o grupo passou a ser composto por apenas quatro elementos.

No entanto, a diminuição do tamanho do grupo não prejudicou de forma alguma a realização do mesmo, já que permitiu trabalhar numa maior proximidade e possibilitou uma observação individual mais cuidada durante a sessão.

Para manter o anonimato dos participantes, ao longo do trabalho, estes vão sendo referidos como participante A, B, C e D.

Os participantes A e C, à data da concretização do projeto tinham 18 anos e os participantes B e D, 19 anos.

Todos os participantes se encontravam na altura, a cumprir medidas de internamento de 24 meses, embora estivessem em fases diferentes da medida.

Segundo o jornal “ O Público” um relatório elaborado pelo Procurador-Geral da Republica, o fenómeno da delinquência juvenil tem vindo a aumentar desde a década de 90, sendo referido que os jovens nesta situação já ultrapassavam os três milhares. Sublinham ainda que na época de 1994 a 1998, houve um acentuado aumento de fenómeno, com uma taxa de variação de 18%.

Já no ano de 2000, o Relatório de Segurança Interna, verificou um aumento de 8,5% no número de menores identificados pelas forças de segurança. Este estudo confirmou que as áreas mais problemáticas são, por ordem decrescente, as de Lisboa, Porto, Setúbal e Braga.

Segundo o jornal “Portugal Diário”, numa reportagem publicada em 20 de junho de 2002, entre 1997 e 2001 as agressões e ofensas corporais aumentaram cerca de 143,8%, os roubos 283,3%, as ações de vandalismo 294,2%, a posse e uso de armas cerca de 22% e a posse e consumo de estupefacientes 286,7%. Estes são apenas alguns dos dados apresentados que demonstram a realidade deste tema.

Mas o que estará por detrás destes números tão elevados? Neste capítulo resumimos os diversos fatores de risco, os quais podem levar a uma conduta antissocial e posteriormente delinquente, e em que medida é que o projeto desenvolvido, oferece novas opções de aprendizagem de comportamentos, capacidades e competências, pessoais e sociais, que de certa forma são o caminho para um desenvolvimento saudável.

Matos, Simões, Carvalhosa & Canha (1998), no seu estudo acerca da saúde de adolescentes, integrado no projeto “Aventura Social e Saúde”, afirmam que o conceito

de saúde tem vindo a modificar-se, isto é, evoluiu de uma característica bipolar entre a saúde e a doença para um conceito multifacetado que abrange não só a ausência da doença, mas que também integra o bem-estar mental e social. Para além destas novas características, o conceito passou também a dividir-se entre inter e intrapessoal, ou seja, a saúde depende não só da escolha pessoal de cada um de nós de adotar um comportamento saudável ou de risco, mas também da esfera do social, o ambiente e o contexto em que estamos inseridos, e dentro do qual fazemos as nossas escolhas.

Nutbeam (1998, cit in Matos et al, 1998), define modo de vida como sendo baseado nos padrões identificáveis do comportamento os quais são baseados em vários aspetos, dos quais poderemos salientar as interações sociais, as características únicas de cada pessoa, as condições de vida (sociais, económicas e de contexto), valores religiosos, políticos, cuidados de saúde e hábitos de consumo.

Segundo Matos et al (1998) serão então importantes, ações que promovam o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens, as quais visem a promoção de competências pessoais e sociais que levem a uma escolha de um estilo de vida mais saudável.

Um estudo realizado por Green e Kreuter (1991, cit in Matos, Simões, Carvalhosa & Canha, 1998), levou a conclusões que apontavam para três aspetos que adolescentes consideravam de risco ou de saúde. Dentro dos fatores de risco estes apontaram o consumo de drogas, comportamentos antissociais e relações sexuais sem proteção. Por outro lado, dentro dos comportamentos para a saúde destacaram a abstinência de drogas, o comportamento pró-social e o bem-estar pessoal.

Um outro inquérito, desta vez realizado a jovens portugueses feitos por Matos, Gomes, Silvestre, Fernandes, Jorge, Bizarro, Frazão, Canha & Duarte em 1994 (cit in Matos, Simões, Carvalhosa & Canha, 1998), levou à conclusão de que estes estão bem informados acerca de comportamentos de risco e as suas consequências, mas que têm

bastante dificuldade em pôr os seus conhecimentos em prática, isto é, transformar o conhecimento em comportamento.

Outros autores como Irwin (1987), Schwarzer & Fuchs (1995) ambos citados por Matos et al (1998), puderam através dos seus estudos concluir que a maior parte dos adolescentes que têm comportamentos de risco, sabem-no e classificam-no como tal, ou seja, mesmo tendo consciência das consequências negativas que estes podem causar, preferem ignorá-las, já que dão maior importância a consequências psicossociais desses comportamentos.

Matos et al (1998), propuseram então que eram necessários programas de comportamento pessoal e social que ajudassem as crianças/jovens a transformar a informação em comportamentos, capacitando-os a identificar os problemas e a resolvê-los, a gerir conflitos interpessoais de forma assertiva, a melhorar a sua comunicação com os outros que os rodeiam, a defenderem os seus direitos, a resistir à pressão dos pares e por fim otimizar a capacidade de escolha de um tipo de vida saudável.

Segundo Silva et al (1997) o primeiro “grupo social” da criança é a família, onde esta vai primeiramente adquirir regras e valores que lhe vão servir de base para relações futuras. O tipo de relação é então de extrema importância já que influencia verdadeiramente a personalidade e conduta dos indivíduos. O comportamento social dos pais medeia em muito o comportamento dos seus filhos, que o tomam como molde a seguir.

O estudo de casos de conduta antissocial, demonstram que esta é de alguma forma estável no tempo, isto é, passa de geração em geração. Segundo Kazdin e Buela-Casal (2001), a continuidade deste tipo de comportamentos é evidente. Farrington (1978) e Kazdin (1985), (cit. in Kazdin et al, 2001), estudaram práticas parentais e atitudes, tendo apontado que os distúrbios de comportamento tendem a surgir em crianças com pais demasiado agressivos e severos ou que demonstrem previamente

comportamentos considerados desviantes e/ou criminosos. Patterson, (1982, cit. in Kazdin et al, 2001) ao abordar o mesmo tema, chegou igualmente à conclusão de que as atitudes agressivas dos pais promovem atitudes agressivas nos filhos.

Posteriormente, é na escola que a criança começa a ter contacto com, para além da família que foi a base do seu desenvolvimento até a altura, aqueles que vão igualmente ser a base e modelo, da evolução pessoal e social. Estes dois tipos de relacionamento, são segundo Hartup, (1989 cit. in Silva et al, 1997) essenciais na medida em que incluem um conjunto de interações que envolvem a criança/jovem na comunidade e contexto em que estão envolvidos. Muitos outros autores concordam com este tópico, como por exemplo Freud e Piaget, todos eles acreditam que as nossas relações com o exterior e a forma como este nos influencia, é preponderante para um desenvolvimento saudável.

Claes (1985) e Lutte (1988) ambos citados por Matos et al (1998) fazem referência à importância dos pares, principalmente nestas idades, estes são peças fundamentais na alteração de comportamentos e valores, tanto sociais como muitas vezes culturais.

As percepções pessoais do mundo também vão evoluindo, segundo Beremboim (1981, cit. in Silva et al, 1997) de aspetos físicos e comportamentais práticos, para uma esfera do psicológico cada vez mais complexa. A criança vai ganhando cada vez mais elementos para conseguir refletir sobre o mundo e sobre ela própria. Este acontecimento processa-se mais acentuadamente na adolescência. Esta etapa é de muita importância para um desenvolvimento saudável, é então necessário, o jovem fazer uma gerência organizada de todos os dados que adquiriu e de todos aqueles que lhe parecem totalmente novos. Para isso acontecer é necessário uma boa base e uma boa disciplina, ou seja, uma evolução saudável até à altura.

Dorland 1974, citado pela OMS 2000 (in Matos et al, 1998), descreve a adolescência como o período que vai desde a puberdade até ao final do crescimento físico e até se alcançarem as características adultas.

Segundo Bandura (1976, cit. in Silva et al, 1997) na adolescência, o aumento de variedade de contextos a que o jovem vai ter acesso, vão fazê-lo reequacionar a sua noção de mundo e de si próprio. Esta nova imagem, se não cuidada, poderá dar origem a comportamentos sociais considerados desviantes.

Os problemas desta época de vida tão importante, baseiam-se segundo DiClemente, Hansen & Poton (1996, cit in Matos et al, 1998) na sua interação com o seu meio e nas mudanças radicais às quais estão extremamente vulneráveis.

Outro fator que muitas vezes leva à propagação da violência e de ideologias é a televisão e os mass media. Segundo Giddens (2002) os jornais e televisão têm grande influência na opinião pública., não afetando apenas atitudes mas também opiniões e valores.

O mesmo autor aponta ainda para o incrível crescimento da influência da televisão, e para o seu efeito sobre o comportamento, nomeadamente nas crianças, quem passa mais horas por dia a ver televisão. São então apontados três aspetos que são mais comuns, são eles, o impacto da TV, para a propensão do crime e para a violência, os efeitos da difusão de notícias e o impacto desta na vida social e na cultura de cada sociedade. Por um outro lado, poderá não ser o visionamento dos programas, mas sim a sua má interpretação e a falta de orientação que as crianças têm ao verem televisão.

Simões (2001) no seu estudo intitulado “ Comportamentos de Risco: dialéticas e trajetos para a sua compreensão e prevenção” aponta para o facto de os comportamentos de risco estarem intimamente ligados às condições de funcionamento da sociedade, isto

é, a prevenção deve de ser pensada não só a nível familiar, como habitacional, educativo, político, entre outros, porque todos estes aspetos estão intimamente ligados e implicados no desenvolvimento pessoal e social de cada um.

Felner e Adam, 1989, (cit. in Silva et al, 1997) justificam a importância deste tipo de programas preventivos, em alguns anos de transição escolar. Considerando que a vulnerabilidade desta transição leva necessariamente a um reajustamento pessoal e social que se não acompanhado e estimulado devidamente poderá favorecer situações como o absentismo, o comportamento aditivo e perturbações a nível do comportamento.

Acerca da importância da escola, Fonseca (1999), defende que a exclusão escolar é uma antecâmara do fracasso social, que é muito difícil de recuperar posteriormente na medida em que restringe oportunidades do sucesso e reduz a esperança de novas aprendizagens e de integração.

Como compensação da inadaptação e do acumular de todos os insucessos precoces, o autor (*op. cit.*) afirma que as crianças/jovens tendem a envolverem-se em atividades socialmente reprováveis, acabando por deixar de investir definitivamente na escola e em novas aprendizagens, acabando por assimilar um estilo cognitivo muito egocêntrico, imediatista, impulsivo e irrefletido, baseado na sua experiência pessoal e de estereótipos adquiridos do meio e do contexto que o envolve. A repetição destes comportamentos inapropriados comprometerá o sentimento de confiança, autonomia e de iniciativa de realização da criança/jovem.

Em alguns estudos sobre o perfil de socialização de estudantes em risco, foram identificados os seguintes traços de conduta: comportamentos agressivos e disputativos, confrontos físicos muito violentos, ausência de culpa ou remorsos, a violação de normas e regras escolares, a falta de compreensão de emoções, motivos e intenções dos outros, negativismo, desconfiança, desmotivação, dificuldade em lidar com a frustração e desobediência. Em síntese, e segundo Podboy & Mallory (1978) e Pearl & Brayan

(1990) citados por Fonseca (1999), as crianças/jovens acabam por assimilar um conjunto de disfunções sociais e cognitivas que comprometem e põem em risco a sua inclusão escolar e social.

Kazdin e Buela-Casal (2001) dividem os fatores de risco, aos quais estas crianças/jovens são normalmente submetidos em dois grandes grupos. Os fatores da criança, onde podemos destacar o temperamento (aspectos predominantes da sua personalidade que se mantém durante o tempo), aos níveis sub clínicos da conduta antissocial (Loeber, 1990 citado por Kazdin e al (2001) afirma que estes poderão prever transtornos de conduta posteriores) e por fim, o rendimento académico (handicaps académicos associam-se frequentemente a distúrbios de conduta).

Por outro lado encontramos os fatores de risco associados aos pais e a familiares. Estes podem ser de base genética, tese defendida por autores como Dilalla, Gottesman (1989) e Kazdin (1985) cit. in Kazdin (2001), a conduta delituosa dos pais ou até mesmo distúrbios psicológicos, a interação entre pais e filhos (pais de crianças com distúrbios de comportamento tendem a ser muito rígidos e até mesmo violentos), casamentos dissolvidos e disputas dos casais pelos filhos (o número de divórcios aumenta cada vez mais e muitas vezes as crianças não têm o apoio necessário), e por fim a classe social (os distúrbios de comportamento estão muitas vezes associados a classes sociais mais baixas).

Simões (2000, in Matos 2000), no seu estudo “ Adolescência, Saúde e Comportamentos Desviantes” aponta ainda, para a necessidade de intervenção precoce quando determinados comportamentos ainda não estão estabelecidos, para que estes não adquiram um padrão regular de hábito. Uma intervenção delineada para vários comportamentos alvo que promova fatores de proteção aos fatores de risco, nomeadamente competências sociais.

Mark Dadds (2000, in Matos 2000), no seu estudo sobre desordens de conduta em crianças e jovens, aponta para a importância de programas que visem a elaboração de novas competências sociais que contradigam os fatores de risco que se inserem desde o contexto, as dificuldades temperamentais, família, pobreza, pouca saúde/nutrição, a rutura familiar ou as chamadas culturas de violência. Podemos ainda, segundo este autor, dividir os fatores de risco em três grandes grupos. Em primeiro lugar, o grupo que este intitulou de “o próprio” dado que são os fatores únicos e diferentes de cada um que estão a ser caracterizados, este passa pelo temperamento, pelo contexto de vida e quotidiano de cada um. O segundo grupo é o da família, que engloba o tipo de práticas parentais, conflitos e/ou rupturas familiares... O terceiro, e último grupo é o mais abrangente e diz respeito ao social enfatizando, a falta de competências sociais, a falta de educação, culturas de violência, discriminação e competição.

Caballo, 1987, (cit. in Silva et al, 1997) define competências sociais como um conjunto de comportamentos, integrados em determinado contexto interpessoal, que exprime sentimentos, opiniões e direitos, de uma maneira adequada às situações, respeitando a opinião e comportamento do outro e que são base para a resolução de problemas para que estes mais tarde não se agravem.

Elliot e Busse em 1991 (cit. in Silva et al, 1997) sublinham que as competências são apreendidas e que têm a ver com comportamentos verbais e não-verbais que se manifestam em função de cada situação e de diferentes contextos.

Hops e Greenwood, (1988, cit. in Silva et al, 1997) por sua vez, apontam para o facto de a falta de competências sociais ocasionar dificuldades no relacionamento interpessoal e no comportamento social do indivíduo.

Segundo Erikson (1963, cit. in Silva et al, 1997), as crianças necessitam de saber que se pode confiar nas pessoas, não só com fins no relacionamento interpessoal mas também para a satisfação das suas necessidades na esfera do pessoal, físico e emocional.

Perturbações no comportamento aparecem muitas vezes em crianças cuja relação com os outros é sinónimo de fracasso.

Silva et al, (1997), acrescenta ainda que crianças que são mais autoconfiantes adaptam-se melhor à vida no social, são mais entusiastas e aprendem com mais facilidade, lidam melhor com a frustração e verificam-se mais capazes na resolução de problemas.

Harput (1989, cit. in Silva e *al*, 1997), define dois tipos de relações fundamentais para um desenvolvimento positivo das crianças, são elas as relações verticais e as horizontais. As verticais são aquelas onde a criança tem contacto com pessoas que têm maior poder e compreensão social, ou seja, os adultos, que são caracterizados como figuras de autoridade e respeito unilateral às quais a criança tem que obedecer. Por um outro lado, é nas relações horizontais onde a criança tem mais oportunidade para interagir com aqueles que têm o mesmo poder social que elas, são as relações entre pares, caracterizadas como recíprocas e pela igualdade de expectativas.

Segundo Silva e *al* (1997) os dois tipos de relações são igualmente importantes. As horizontais serão onde a criança poderá pôr em prática as suas competências sociais e valores de uma forma igualitária. Por sua vez as verticais são as que promovem à criança a segurança e a capacidade necessária para a exploração do mundo que a rodeia.

Não há no entanto, uma definição clara do que são exatamente as competências sociais. Alguns autores dão ênfase a determinados aspetos que para outros não são tão importantes. Poder-se-á no entanto definir como um conjunto de ações, atitudes e pensamentos que o indivíduo apresenta, em relação à comunidade e aos que com ele interagem no seu dia a dia. (in Silva et al, 1997)

Segundo Matos (2000), o comportamento social é hoje em dia encarado como multifacetado, isto é, como um resultado da conjugação de vários aspetos que, apesar de poderem ser separados e avaliados individualmente, atuam em conjunto, determinando características de uma conduta socialmente aceite pela comunidade em que a pessoa se encontra inserida.

Partindo deste princípio, a intervenção na área dos problemas de conduta social, descentrou-se do objetivo de diminuir os comportamentos considerados desajustados e, apoiando-se em autores como Goldstein e Spence (1980, cit. in Matos 2000), concentrou-se mais em ajudar os indivíduos a desenvolver as suas capacidades pessoais e de relacionamento através da aquisição de novas competências sociais. Outros autores como Hogan e Vaughn (cit. in Matos 2000), sublinham ainda a importância de relacionar a intervenção com o contexto do indivíduo.

Segundo Simões (2000), o conhecimento que temos a cerca da intervenção em grupos de risco é ainda muito rudimentar. O autor aponta para o facto de os países investirem num campo direccionado com a problemática da toxicodependência e onde os programas têm por base o tratamento. Só há bem pouco tempo se começou a intervir a nível da prevenção.

A American Psychiatric Association, em 1996, caracterizou a persistência e repetição nas perturbações do comportamento como a característica mais determinante para a evolução e manutenção deste, onde são violados os direitos dos outros ou de regras, valores e normas sociais próprios da idade de cada um.

Giddens (2004), descreve comportamento desviante, ou desvio como algo que não está de acordo com determinado conjunto de normas aceites por determinada sociedade. Qualquer norma é seguida por uma sanção, a qual promove a conformidade e pune a inconformidade. A não conformidade poderá muitas vezes levar à exclusão social.

A aquisição de competências sociais é então, segundo Matos (2000), um aspeto importante na prevenção deste tipo de desajustamentos comportamentais. Dishion, Patterson e Loeber, (1984, cit. in Matos 2000), sugerem que há um conjunto de competências que servem de base para o alcance de inúmeros objetivos convencionais na nossa sociedade. É neste seguimento que se acredita que a aquisição das competências sociais básicas pode afetar o ajustamento social.

Segundo Giddens (2004) a ideia de que os comportamentos desviantes são resultado de uma sociedade sem leis rígidas de conformidade é pouco consistente. O autor dá o exemplo da Holanda, um país onde são reconhecidas amplas liberdades a todos e onde as taxas de crime e delinquência são baixas. A solução não passará portanto por um endurecimento de normas, regras e leis. Uma sociedade tolerante e não discriminatória não seguirá inevitavelmente para uma situação de rutura social. A resolução do problema poderá então, segundo o autor, passar ainda pela diminuição das desigualdades entre a população, à igualdade da vivência de uma vida plena e satisfatória. A igualdade deve ser contrabalançada com a liberdade.

Neste seguimento, podemos concluir que o processo de socialização é muitíssimo importante para o individuo tendo início na infância e continua durante a adolescência, onde a aquisição de regras e normas obtêm destaque na formação pessoal do individuo.

3.1 – Modelo Ecológico

Dentro dos modelos conhecidos este foi aquele que pareceu mais adequado ao projeto, uma vez que explora as diferentes dimensões que podem influenciar a construção de identidade destes jovens.

Adaptando este modelo a sua condição de adolescente e delinquente, permite identificar os sistemas influenciadores dos jovens, de forma a direcionar a intervenção do sistema mais abrangente para o mais específico, criando um fio condutor entre um passado de comportamentos desajustados e a sua intenção de futuro.

O Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1996) é uma abordagem teórica metodológica que refere o desenvolvimento do homem apoiado nos seguintes níveis dimensionais e interrelacionados: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo. Esta é uma abordagem que privilegia os aspetos positivos das relações e do desenvolvimento do indivíduo.

Segundo o autor, “o ambiente ecológico é concebido como um conjunto de estruturas que se encaixam cada uma dentro da seguinte” (Bronfenbrenner cit in Ornelas p.50). Essas estruturas são descritas como microssistemas, exossistemas e macrossistema, sendo consideradas como dinâmicas e interdependentes.

Este modelo analisa a influência dos diferentes contextos onde o indivíduo se encontra integrado, e como esses contextos o afetam isoladamente e também como um conjunto de sistemas. Desta forma, estando os educandos inseridos nos contextos “Bairro”, “Família” e “Centro educativo”, justifica-se a adoção e a revisão bibliográfica com base neste modelo teórico.

Bronfenbrenner (1996) identifica quatro sistemas ecológicos que considera que são estruturas dinâmicas e interdependentes: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema. O microssistema surge como o sistema que mais pode influenciar o indivíduo, pois é neste contexto que ocorre o desempenho de maior número de papéis e de atividades, e onde se estabelecem relações interpessoais. Este sistema é considerado a estrutura mais interna do ambiente ecológico.

As estruturas mais relevantes do microssistema são as interpessoais, as atividades escolares e os papéis. As atividades escolares são muito importantes no desenvolvimento do sujeito e que se podem caracterizar como formas mais contínuas

que permitem ao indivíduo participar num determinado momento num ambiente ecológico e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente (Bronfenbrenner, 1996).

Quanto às estruturas interpessoais, Bronfenbrenner (1996) indica que um dos indícios para o desenvolvimento humano é a observação dos acontecimentos e dos participantes, facilitando a aprendizagem por observação. “A criança desenvolve-se em contacto com o que a rodeia, sofrendo a influência dos meios que a envolvem. A relação criança-sociedade estabelece-se pelas práticas e pelas identificações com os seus modelos” (Chombart de Lauwe, 1980, p.39).

O mesossistema compreende as inter-relações e processos que acontecem entre dois ou mais ambientes que contêm a pessoa em desenvolvimento a participar no contexto de forma ativa. Os elementos do ambiente, como a natureza e as funções das atividades presentes no centro; as estruturas interpessoais como contextos do desenvolvimento humano e os papéis são os mesmos do microssistema. Estes componentes já foram explicados no ponto referente aos microssistemas, a diferença é que estes processos ocorrem entre dois sistemas (micro e macrossistema).

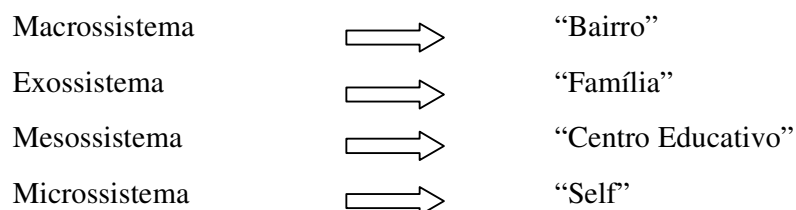
Alguns microssistemas estão mais fortemente ligados, relacionados do que outros, as fracas relações entre os microssistemas dão origem a um mesossistema empobrecido, o que torna a vida do indivíduo muito dividida, Bronfenbrenner (1989) propõe quatro tipos de relações mesossistémicas: (1) A participação em contextos múltiplos; (2) A vinculação indireta; (3) A comunicação entre contextos (uni e bi-lateral); (4) O conhecimento que os participantes dos diferentes contextos possuem sobre o outro.

O exossistema é uma estrutura caracterizada por um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa como participante ativo, mas os acontecimentos que ocorrem nestes contextos têm influência no indivíduo. Bronfenbrenner (1989) afirma que qualquer instituição social que tome decisões que possam afetar as condições, por exemplo, da família, é um exossistema.

Definido como o sistema mais externo, o macrossistema é o conteúdo de todos

os outros, este inclui um conjunto de valores influenciadores de todas as outras estruturas, pois estas são sensíveis aos princípios que regem uma cultura.

Podemos sistematizar da seguinte forma:



O Microsistema corresponde ao jovem e às relações desenvolvidas pelo mesmo, no contexto em que está inserido.

Compreendendo o Mesossistema as inter-relações e processos que acontecem entre dois ou mais ambientes que contêm a pessoa em desenvolvimento, podemos considera-lo o Centro Educativo.

No Exossistema enquadramos a “Família”, uma vez que, neste sistema os ambientes não envolvem a pessoa como individuo ativo, mas os acontecimentos que ocorrem nestes contextos têm influência no mesmo.

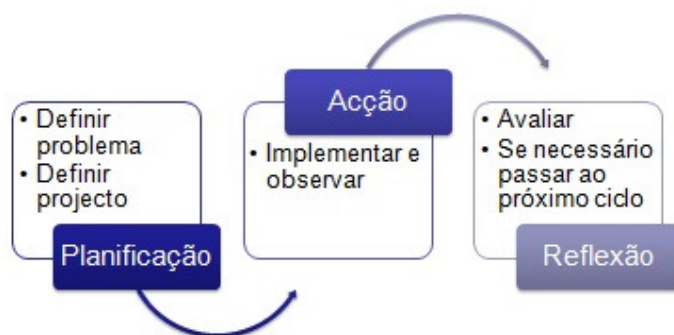
Podemos concluir o Macrossistema como o Bairro, uma vez que foi nesse contexto em que os jovens cresceram, formando assim a sua personalidade influenciada pelos comportamentos culturais existentes no mesmo.

“O método é o caminho que se escolhe para a obtenção de um fim” (Espinoza)

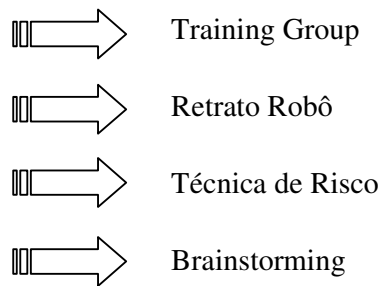
Sendo um projeto de intervenção social, metodológica e reflexivamente orientado, visando produzir mudanças nos destinatários, o seu desenvolvimento foi orientado por procedimentos da investigação-ação (IA). Com efeito, o projeto mobiliza estratégias de reflexão sobre um problema específico, consubstancia aspetos de uma investigação aplicada para a promoção de mudanças com consequências visíveis. Nestas circunstâncias, os procedimentos da IA correspondem a estas exigências do projeto.

Como referem Pardal e Lopes (2011), a investigação-ação consiste numa estratégia de recolha e de análise de dados sobre um fenómeno específico, geralmente crítico, tendo em vista a formalização e a promoção de mudança na realidade observada.

A investigação-ação deve ter como suporte um plano de investigação e um plano de ação, suportado por um conjunto de métodos e regras chamados de fases do processo metodológico que esquematicamente são desenvolvidas como se segue.



Este projeto será realizado em 6 sessões, cada uma com um objetivo diferente. Para se chegar ao objetivo proposto para cada sessão serão utilizadas diversas técnicas de grupo, como por exemplo:



O “Training Group” é um método ativo de formação, cujo objetivo é uma mudança de atitudes sociais dos participantes.

O “Retrato Robô” consiste em que cada um se deve descrever a si próprio, tentando reproduzir, da melhor forma possível a sua realidade.

A “Técnica de Risco” consiste em o grupo exprimir os eventuais riscos que poderão derivar de uma nova situação e discutir a realidade dos mesmos.

O “Brainstorming” permite a exposição rápida de ideias sem serem criticadas (lugar “informal”, reduzir tensão; fazer falar perante “casos”, para sugerir temas, planos, dar resumos de livros...) no fim selecciona-se a melhor ideia.

A escolha deste tipo de técnicas tem como fundamento o facto de conferirem estrutura ao grupo. Segundo Serrano (2008), dão-lhe uma certa base de organização para que o grupo funcione realmente como tal, pois este não pode funcionar se não criar uma mínima organização.

5. Calendarização

O desenvolvimento deste projeto decorreu de acordo a seguinte calendarização:

Ação	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio
Leituras														
Redação do projeto														
Revisão bibliográfica														
Fase preparatória do terreno														
Recolha e Análise de Dados														
Desenvolvimento do projeto no terreno														
Ultimas revisões e análises														
Impressão e entrega														

6. Técnicas de Recolha e Análise de Dados

Ao longo do projeto e de acordo com a metodologia de Investigação-ação, a recolha e registo de dados ao longo das sessões foi feita através da observação.

Não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador. O reconhecimento desde dado elementar, que representa sempre uma chamada de atenção para a necessidade de contenção do observador, conduz-nos de imediato, à valorização da mais antiga das técnicas de recolha de dados que, nem pelo fato de se estar a assistir constantemente à sofisticação das técnicas de investigação, perdeu a atualidade e interesse, (Pardal & Lopes, 2001, p.71).

De acordo com os autores, “a observação como técnica científica, isto é, planeada sistematicamente e passível de controlo, tem como função produzir informação requerida pela(s) hipótese(s) de trabalho e prescrita pelos indicadores”(p.72).

A observação pode ser de dois tipos, estruturada ou não estruturada, na primeira a investigação funciona com elementos sistematizados considerados importantes no entendimento do fenómeno, recorrendo a técnicas aperfeiçoadas que permitam um nível elevado de precisão. Já na segunda, a observação não recorre a meios técnicos e age livremente, oferecendo-lhe alguma subjetividade.

Assim com a observação pode ser de dois tipos, a participação do observador também pode acontecer de duas formas, participante ou não participante. Quanto temos um observador não participante, este funciona como espetador.

No caso concreto deste projeto a observação foi feita de forma participante, o observador viveu a situação, sendo-lhe possível conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior.

A observação participante, designadamente a de tipo ativo, caracterizada pelo registo dos acontecimentos tal como eles foram percebidos, dado ser feita imediatamente a seguir à sua ocorrência (Léssard-Hérbert), permite, em regra, um nível mais elevado de precisão na informação do que a observação não participante. A sua execução é, entretanto, mais complexa. Esta complexidade pode decorrer de fatores distintos que radicam na distinção de estatutos de observador *versus* observado - na diferenciação social de papéis de fornecimento de informação *versus* captação de informação – e aceitação cultural do observador pelo observado. (Pardal & Lopes, 2001, p.72,73).

Embora as diferenças culturais apresentadas, há uma diferenciação de papéis presente no facto de se trabalhar diariamente com os observados. No entanto, como há uma participação na vida coletiva e diária destes jovens, há uma aceitação cultural que facilita a alteração de comportamentos numa relação de reciprocidade e orientada para um fim comum.

Perante os diversos meios existentes para o registo de dados, nestas sessões foi utilizado um caderno de notas, onde foi registado durante as sessões o resultado das atividades propostas e toda a informação considerada pertinente ao estudo, bem como uma análise reflexiva posterior ao término das mesmas.

A análise de dados foi feita através da verificação da concretização ou não de objetivos, utilizando como fio condutor o Modelo Ecológico de Brofenbrenner.

Este projeto foi realizado em 6 sessões, 2 delas com a duração de 60 minutos e 4 sessões com aproximadamente 90 minutos. Sendo nos primeiros 45 minutos realizado o trabalho pretendido e nos restantes 45, o trabalho artístico/plástico.

Os temas para cada sessão, foram surgindo mediante a convivência diária com estes jovens. Os temas, “O Bairro”, “A Família” e “o CEBV” surgem repetidamente em conversas formais e informais, como sendo os mais importantes das suas vidas.

O tema da sessão final, “O Self”, foi pensado como um ponto de convergência para os outros temas, uma vez que tudo gira em torno do “Eu”.

A primeira sessão (60min.) pretendeu dar a conhecer aos participantes o que era o projeto e o que iria acontecer durante as sessões propostas, previu um momento de descontração através de uma dinâmica de grupo com o objetivo de promover a coesão do grupo.

As Sessões 2, 3, 4 e 5 (90 minutos cada), embora com temáticas e objetivos diferentes foram divididas em 2 tempos de 45 minutos cada e estruturadas de forma similar:

Primeira parte:

- Definir o conceito a trabalhar através de um brainstorming de ideias.
- Debates

- Dinâmica de grupos
- Elaboração de cartazes
- Plenários
- Avaliação

Segunda parte:

Neste período os educandos realizaram um trabalho plástico.

Na primeira sessão foi oferecido a cada um, um pequeno espelho (que se manteve junto do material plástico até à conclusão do projeto, para posteriormente ser entregue às famílias) com rebordos de madeira, os quais foram divididos em quatro partes.

Cada uma dessas partes foi trabalhada (decorada, pintada, etc.) numa sessão, por cada educando, relativamente aos temas abordados: Bairro, Família, Centro Educativo e o Self.

Com este trabalho plástico, foi pretendido que cada educando preenchesse as margens do espelho, com referências positivas referentes às dimensões abordadas, de modo a que no término deste, cada um ao olhar-se ao “seu espelho” se pudesse ver refletido rodeado por aspetos positivos.

A última sessão (60 minutos), foi reservada para a finalização dos espelhos, autoavaliação, consolidação dos conceitos adquiridos nas sessões anteriores.

É de referir que em todas as sessões foi utilizada uma caixa, designada por *kit* de trabalhos manuais, da qual fez parte: todo o material plástico necessário à realização do projeto: os espelhos, folhas de exercícios, lápis, marcadores, cartolinas, recorte, etc. e que foi também utilizado um bloco de notas que serviu para o registo de observações, comentários e outras informações pertinentes.

7.1. – Planificação Geral Esquemática

Sessões	Conteúdos a desenvolver
1ª Sessão (60min.)	• Apresentação do projeto aos educandos. • Atividades que promovam a coesão e trabalho de grupo.
2ª Sessão (90min.)	“O meu bairro” Trabalho artístico/plástico
3ª Sessão (90min.)	“A Família” Trabalho artístico/plástico
4ª Sessão (90min.)	“O Centro Educativo” Trabalho artístico/plástico
5ª Sessão (90min.)	“O Self” Trabalho artístico/plástico
6ª Sessão (60min.)	• Finalização dos trabalhos plásticos • Sustentação de conhecimentos adquiridos • Conclusões e comentários.

A fixação de datas para as sessões ficou a cargo da coordenação do CEBV, uma vez que estas tiveram de ser “encaixadas” na programação já existente no centro.

7.2 – Planificação Sessão a Sessão

Sessão 1 – “Apresentação”

Duração: 60min

Objetivos:

1. Dar a conhecer aos participantes o que se pretende com o projeto – objetivos gerais.
2. Apresentar a estrutura do programa com definição de regras de grupo.
3. Promover entre os participantes a noção de grupo.

Atividades/Estratégias para alcançar os objetivos:

DINÂMICA: “O Espelho”

Objetivo: Despertar para a valorização de si. Encontrar-se consigo e com seus valores.

Material: Um espelho escondido dentro de uma caixa. O ambiente deve ser de silêncio e interiorização.

Desenvolvimento:

1-Motivar o grupo: Exemplo: “Existe alguém que é muito importante para vocês, a quem deveriam de dedicar atenção na maior parte dos momentos, alguém de quem vocês deviam de gostar de verdade, com quem estabeleceram momentos únicos. Que merece todo o vosso cuidado e muitas vezes não lhe dão a devida importância. Pensem: quem pode ser essa pessoa e porque é que vos é tão importante. (deixar um momento para pensarem)

Agora vocês vão encontrar-se aqui, frente a frente com essa pessoa...

2- Em seguida, orientar para que todos se dirijam ao local onde está a caixa (um por vez). Todos deverão olhar o conteúdo e voltar silenciosamente para seu lugar, continuando a reflexão sem se comunicar com os demais.

3- Finalmente, compartilhar os próprios sentimentos, das reflexões e conclusões de cada um. É muito importante conversar sobre os objetivos da dinâmica.

- Dinâmica de Grupo - Brainstorming sobre o conceito de grupo e definição de regras pelos próprios



Debate com os jovens sobre o que é um grupo e quais as regras que deverão existir para o bom funcionamento do mesmo. Elaboração de um cartaz com as mesmas.



Criar um lema para o grupo, com o objetivo de fomentar a identidade do mesmo e a identificação dos seus elementos como grupo.

DINÂMICA: “Este Sou Eu”

Material: Uma tira de papel bem larga para cada participante. Lápis de cor, giz de cera, etc.

Objetivo: Propiciar uma apresentação dos membros do grupo; Integração; Propiciar clima de descontração e maior conhecimento entre os participantes.

Desenvolvimento:

1- Distribuir as tiras de papel para os participantes solicitando que escrevam no centro do papel o seu nome de forma bem legível.

2- Após cada participante ter escrito o nome, solicitar que desenhe na parte superior direita um símbolo que o represente.

3- Feito isso, solicitar que cada participante escreva na parte superior esquerda uma qualidade sua.

4- Solicitar que cada participante escreva na parte inferior direita o que mais gosta de fazer.

5- E na parte inferior esquerda um lugar onde gostaria de estar.

6- Após todos terminarem, o facilitador pede a cada participante que apresente ao grupo o que registrou em sua tira de papel: seu nome, símbolo, qualidade, o que mais gosta de fazer, onde gostaria de estar.

7- Comentários dos participantes sobre a dinâmica.

Avaliação: Perguntar a cada um: “o que achou da sessão?”

Objetivos:

1. Abordar e definir o conceito de bairro
2. Identificar estruturas físicas que contribuíram para a identificação/referência.
3. Caracterização do bairro para identificar fatores de risco e de proteção dentro deste

Atividades/Estratégias para alcançar os objetivos:

- Analisar a palavra “Bairro” com o grupo, recolhendo o que esta significa para cada um deles, formando um conceito no final com essas mesmas palavras.
- Conversa com os participantes sobre os sítios que mais frequentam no bairro e consideram importantes; caracterizar cada local com 3 palavras.
- Elaborar um mapa simbólico com a localização desses sítios.

Avaliação: Perguntar a cada um: “ o que achou da sessão?”

Os 45 minutos finais da sessão são reservados ao trabalho plástico, a elaboração do espelho.

Duração: 90min.

Objetivos:

1. Abordar e definir o conceito de Família
2. Identificar os elementos familiares de referência.
3. Características dos elementos de referência

Atividades/Estratégias para alcançar os objetivos:

- Analisar a palavra “Família” com o grupo, recolhendo o que esta significa para cada um deles, formando um conceito no final com essas mesmas palavras.
- Numa folha com três círculos, o jovem identifica-se no círculo do meio, coloca no seguinte as pessoas mais próximas e no outro as mais afastadas, consoante a importância destas nas suas vidas, quanto mais próximo do círculo do meio a pessoa identificada estiver, mais importância essa tem na vida do educando. Em seguida atribuir 3 características a cada elemento escolhido.



Debater as escolhas de características

Avaliação: Perguntar a cada um: “o que achou da sessão?”

Os 45 minutos finais da sessão são reservados ao trabalho plástico, a elaboração do espelho.

Objetivos:

1. Abordar e definir o conceito de Centro Educativo
2. Encontrar aspetos positivos proporcionados pelo Centro Educativo
3. Identificar as mudanças positivas que decorreram/ estão a ocorrer, durante a passagem do educando pelo centro

Atividades/Estratégias para alcançar os objetivos:

- Analisar o termo “Centro Educativo” com o grupo, recolhendo o que este significa para cada um deles, formando um conceito no final com essas mesmas palavras.
- Debate sobre: “ O que mudou em mim após a minha entrada no centro?”
- Elaboração conjunta de um cartaz, onde estejam presentes de uma forma geral, as características alvo de mudança antes e o depois da entrada no centro.
(Anexo__)

Avaliação: Perguntar a cada um: “ o que achou da sessão?”

Os 45 minutos finais da sessão são reservados ao trabalho plástico, a elaboração do espelho.

Objetivos:

1. Reconhecer em si 3 qualidades.
2. Identificar aspetos necessário de mudança.
3. Definir-se em 3 palavras.

Atividades/Estratégias para alcançar os objetivos:

DINÂMICA: Autopropaganda

Objetivo: Estimular conhecimento pessoal; Desfazer bloqueios; Promover a Integração e Aprofundar o conhecimento entre os participantes.

Material: Folha de papel; lápis ou lápis coloridos.

Desenvolvimento:

- 1- Solicitar que cada participante desenhe ou pinte uma propaganda de si mesmo.
- 2 -Também é possível pensar no tipo de pessoa que se sentiria atraída pela propaganda.
- 3- Cada participante apresenta sua propaganda ao grupo.
- 4- As outras pessoas do grupo são solicitadas a acrescentar alguns aspetos que foram omissos na propaganda do colega.

5- Avaliação: o que cada um achou da dinâmica. Sentiram alguma dificuldade? Qual o objetivo da dinâmica?

Os 45 minutos finais da sessão são reservados ao trabalho plástico, a elaboração do espelho

Sessão 6 – “Conclusões”

Duração: 60min

Objetivos:

1. Finalização dos trabalhos plásticos.
2. Autoavaliação
3. Consolidação de conceitos formulados nas sessões anteriores: Bairro, Família, Centro educativo e Self.

Atividades/Estratégias para alcançar os objetivos:

DINÂMICA: “Avaliando”

Objetivo: Avaliação do Curso ou Evento

Material: Folhas de papel com desenhos (símbolos): vela; sol; sorriso; coração ponto de interrogação; uma figura com um horizonte bem bonito, etc.

Procedimento:

- 1- As folhas de papel são colocadas em uma mesa no centro do círculo.
- 2- Solicitar que os participantes se aproximem e observem cada símbolo, fazendo uma relação com o evento.
- 3- Solicitar a cada elemento, conforme o símbolo escolhido, que compartilhe com o grupo porque escolheu determinado desenho e qual a relação que vê com o curso ou evento.

Depois desta dinâmica aplicada conversar com os educandos sobre tudo o que foi feito durante as 6 sessões e tentar perceber quais as conclusões a que chegaram e o que acharam.

Recursos Humanos
• Autora do projeto
Recursos Físicos
• Centro Educativo da Bela Vista: - Sala de aula
Materiais
• 1 Pequeno espelho por participante • Lápis de cor • Marcadores • Cartolinas • Pincéis • Tintas • Barro • Recortes • etc.

1ª Sessão - “Apresentação”

Data: 13-11-12

Nesta primeira sessão, começou-se por explicar aos participantes o objetivo que se esperava alcançar com este projeto.

Visto já existir tinha uma relação de trabalho com os participantes e uma convivência diária, foi considerada a hipótese de que o seu papel como TPRS pudesse entrar em conflito de algum modo com o papel de aluna/estagiária

Porém, o facto de já existir um relacionamento prévio, serviu como elemento facilitador à comunicação e transmissão de conhecimentos, recebendo estes, o projeto com entusiasmo.

A sessão decorreu num ambiente informal, facilitando desta forma o discurso, no qual ia sendo lançadas questões, propondo-se dinâmicas de grupo e trabalhos plásticos, com a finalidade de alcançar os objetivos previstos para esta sessão.

Durante a mesma, com as atividades lúdico-pedagógicas desenvolvidas, foram elaborados três trabalhos conjuntos em forma de cartaz e um trabalho individual, “o cartão de visita”.

Após uma breve introdução, foi aplicada em forma de desafio, a dinâmica “O Espelho”. Esta dinâmica revelou-se muito útil porque, permitiu aos educandos tomarem consciência de si, serviu de “quebra-gelo” e permitiu introduzir o tema do projeto, “O

outro lado do espelho”, assim como o objeto a ser trabalhado na parte plástica do mesmo, o espelho.

Os jovens foram bastante recetivos ao espelho, uma vez que lhes foi comunicado que o mesmo seria para eles no final do projeto.

Seguidamente e em conjunto, os educandos analisaram a palavra *grupo* de forma a definirem o conceito da mesma.

Os educandos deram várias ideias soltas:

- Família
- Ser humilde com os amigos
- Pessoas com o mesmo objetivo
- União
- Respeito

Sendo este conjunto de ideias que lhes permitiu chegar a seguinte definição:

Grupo —é um conjunto de pessoas com os mesmos objetivos, em que cada um respeita os outros como uma família.

Neste contexto foi-lhe proposto que criassem um lema para o grupo:

“Igualdade, Respeito, Lealdade e Humildade”

Bem como, a criação de regras de trabalho num grupo:

- Solidariedade
- Partilha
- Respeito pelo próximo
- Humildade com todos
- Entre ajuda
- Lealdade com os amigos
- Saber ouvir
- Compreensão com os outros

Para os trabalhos realizados foi-lhes pedido que fizessem pequenos trabalhos plásticos (anexos 1, 2 e 3).

Seguiu-se a dinâmica de grupo “Este sou Eu” (pag.48), em que cada elemento fez um trabalho individual para apresentar aos colegas. (anexos 4 e 5).

No final foi pedido a cada um que escrevesse a sua avaliação da sessão, num papel não identificado, procedimento esse que foi aplicado a todas as sessões.

De acordo com os participantes, estes acharam a sessão engraçada, interessante e curiosa, gostaram de se conhecer melhor uns aos outros, de definirem a palavra grupo, bem com trabalharem como tal. Gostaram de fazer a autoapresentação e de poderem rir e falar abertamente.

Síntese reflexiva da sessão

Nesta primeira sessão, os participantes receberam tão bem o projeto que acabaram por levantar imensas dúvidas e questões. Deram uma atenção redobrada aos trabalhos propostos, uma vez que lhes foi apresentado uma caixa com diversos materiais plásticos para usarem.

Uma das coisas mais notórias foi a satisfação de terem canetas e lápis de cor novos para puderem usar nos trabalhos, que se traduz no colorido dos trabalhos da maior parte deles.

Devido ao primeiro contato com os materiais plásticos, não foi possível apressá-los na elaboração dos trabalhos, pois queriam experimentar as cores todas antes de se decidirem por alguma.

No que se refere ao conteúdo das aprendizagens iniciou-se a promoção do conhecimento do “Eu” através da dinâmica “O Espelho” dando início a uma reflexão dos jovens sobre o seu próprio conceito de autoestima.

Com esta atividade inicial pretendeu-se impulsionar o mote de todo o projeto, ou seja a autoestima e o “Self” como o motor da mudança e da sua valorização. Com a realização dos três trabalhos conjuntos, introduziu-se o sentimento do “nós” de forma a começar a despertar o sentimento de pertença ao grupo.

2ª Sessão - “O meu Bairro”

Data: 14-11-12

Na segunda sessão os participantes estavam ansiosos por começar e saber quais as atividades propostas.

À semelhança da primeira sessão e procedimento a aplicar a todas as outras em relação a temática, os educados através de várias ideias soltas, formaram aquilo que para eles seria a definição de bairro:

Bairro – É onde nos sentimos bem, onde brincamos, moramos, crescemos e onde está a nossa família e amigos. (trabalho plástico em anexo nº 6)

Seguiu-se uma conversa informal com os participantes sobre o bairro de cada um, como se sentiam e se havia algum tipo de autoridade presente nos mesmos.

Desta conversa foi possível retirar o que cada um acha do bairro onde vive:

Participante A – a vida no bairro depende de como nos deixam viver a vida, é um bairro tranquilo onde existe uma super esquadra e uma normal.

Participante B – é um bairro calmo quando não se metem com as pessoas que lá vivem, não entra lá polícia há uns 4/5 meses por não haver problemas.

Participante C – é um bairro como os outros, com alguns problemas mas nada de mais. Tem a sua própria segurança e haver policia ou não é indiferente. O posto da polícia mais próximo fica a 5/6 minutos de distância da zona.

Participante D – é um bairro normal e existe esquadra da PSP.

São todos unanimes quanto ao facto de haver bom ambiente entre os moradores, embora haja exceções e seja necessária intervenção. E todos admitem que se tiverem um problema não recorrem à autoridade.

Neste seguimento, foi-lhes proposto que fizessem um mapa simbólico do bairro com os sítios que consideravam importantes para eles (anexos 7, 8, 9 e 10).

De uma forma geral todos se empenharam bastante na construção do mapa, mais do que era esperado. Exceto o participante D (anexo 10), que demonstrou pouco ou nenhum interesse, quando lhe foi perguntado o porquê de não ter dado nome aos prédios disse que não era importante, foi-lhe questionado se era onde ia ter com os amigos, disse que sim.

Uma das dificuldades desta sessão foi controlar as conversas paralelas que foram surgindo referentes aos bairros e aos seus habitantes. Uma vez que cada participante tinha historias que queria partilhar com os outros.

Seguiu-se o trabalho plástico no espelho, o momento mais aguardado pelos participantes.

Segundo os mesmos, a sessão foi interessante, engraçada, aprenderam coisas novas sobre o bairro de cada um. Puderam falar de coisas que gostavam, de trabalhar em grupo e principalmente de terem começado a trabalhar no espelho.

Síntese reflexiva da sessão

A temática sobre “O Bairro” foi uma das preferidas dos participantes, ficaram entusiasmados com o facto de fazerem um mapa do bairro. A ideia inicial era de colocarem apenas os locais de referência, de forma a identificar fatores de risco e de proteção. No entanto, com o facto de poderem falar dos seus bairros de origem, alguns dos participantes começaram a fazer autênticos mapas dos seus bairros.

Perante o entusiasmo dos mesmos, preferiu-se deixa-los criarem o mapa livremente e de forma mais composta, uma vez que os objetivos propostos para a sessão continuavam a ser concretizáveis.

Com esta temática, iniciamos a aplicação da teoria ecológica de Brofenbrenner (1996). Ao definirmos o Bairro enquanto macrossistema impulsionámos a exploração do exterior para o interior, enquadrando o contexto em que os jovens formaram a sua personalidade influenciada pelos comportamentos culturais circundantes.

Concretamente foi percebido o funcionamento das dinâmicas pessoais existentes e o papel preponderante que tiveram no seu desenvolvimento social enquanto indivíduos. Fomentou-se a partilha de existências coletivas, permitindo a criação de sentimentos de segurança.

É notório que os valores predominantes neste grupo de trabalho, estão intrínsecos na cultura do seu macrossistema, concretamente a não-aceitação/procura da autoridade.

Esta talvez tenha sido a sessão mais difícil por abordar o tema da família.

Ao se definir em grupo o conceito da família, tentou-se não restringir a família ao conceito tradicional de forma a não causar constrangimentos em nenhum dos participantes, daí se ter chegado á seguinte definição:

Família – é um grupo de pessoas unidas pelo amor, carinho, paz e cumplicidade, que se ajudam umas às outras. (trabalho plástico em anexo nº 11).

Em seguida foi pedido a cada participante que preenchesse uma mapa, que consistia numa figura no centro da folha que representava cada participante e com diversos círculos à volta. Era pedido que colocassem os familiares dentro do círculo do mais perto para o mais longe conforme a importância de cada um.

Depois de preenchido foi pedido que atribuísem 3 características a cada elemento familiar identificado, no decorrer do exercício, a aluna viu-se na necessidade de reduzir apenas para os três elementos mais importantes.

Outra dificuldade encontrada foi logo no preenchimento dos círculos, uma vez que os participantes não conseguiram separar os familiares corretamente pelos diferentes círculos. Embora seja bastante visível o distanciamento do pai em dois deles. (anexos 12, 13, 14 e 15).

Apesar das dificuldades encontradas a sessão correu bem e teve uma avaliação positiva por parte dos participantes, que disseram ter gostado de falar na família e nas pessoas que lhes são importantes, mais uma vez deram um especial destaque aos últimos 45 minutos da sessão reservados à continuação do trabalho no espelho.

Síntese reflexiva da sessão

Esta sessão permitiu aos participantes pensarem sobre os seus membros familiares, identifica-los e caracteriza-los, estreitando o seu relacionamento com os mesmos.

Vai de encontro a um dos objetivos gerais propostos favorecer as relações pessoais, permitindo o desenvolvimento social do individuo. Particularmente, nesta sessão, os jovens conseguiram assumir algumas das suas fragilidades e através da partilha em grupo continuaram a explorar as suas inibições e medos, tendo reforçado o sentimento de segurança iniciado na sessão anterior. A par destas explorações específicas, foi progredindo o conhecimento do Eu.

Desta forma, conseguiu-se facilmente atribuir à família o exossistema, onde apesar do jovem não fazer parte ativa na dinâmica familiar, as ações desenvolvidas por esta continuam, a exercer uma influência dominante no sentimento do “Self” de cada um deles.

4ª Sessão - “O Centro Educativo”

Data: 19-11-12

Um dos principais objetivos desta sessão foi sensibilizar os participantes para as mudanças positivas ocorridas em cada um durante a sua passagem pelo centro.

À semelhança das outras sessões, definiu-se o termo Centro Educativo em grupo:

Centro educativo – é um estabelecimento do ministério da justiça, que ajuda os jovens a interiorizar regras e normas, que lhes dá educação e o ensino básico para um futuro melhor em sociedade.

Para alcançar os objetivos propostos, os participantes preencheram individualmente uma grelha com o antes e o depois, onde identificaram a sua mudança de comportamentos antes de entrarem no centro e depois de estarem no centro. (anexos 17, 18, 19 e 20)

Após a realização do trabalho individual preencheu-se a mesma grelha mas em conjunto (anexo 21), debatendo as mudanças identificadas, sendo essas:

- Não estudavam e agora estudam.
- Não valorizavam a família a 100% e agora dão um maior valor ao que fizeram e fazem por eles.
- Tinham comportamentos de risco e agora reduziram os mesmos.
- Mudança de comportamentos em sociedade, tem mais respeito pelas pessoas e uma maior facilidade na socialização.

No trabalho individual o participante D, reconheceu apenas uma mudança em si e pouco significativa; quando confrontado com o trabalho de grupo e as opiniões dos colegas acabou por reconhecer a mudança em si nos aspetos apontados pelos outros.

Seguiu-se o tempo dedicado ao trabalho plástico no espelho.

Na avaliação desta sessão, os participantes mencionaram terem gostado do tema por os ter feito descobrir as mudanças que o centro teve nos seus comportamentos. Mais uma vez, o trabalho no espelho foi apontado como sendo a parte preferida.

Síntese reflexiva da sessão

Com o decorrer desta sessão, os participantes conseguiram realmente encontrar pequenas coisas que foram modificando e melhorando ao longo das suas estadias no centro e que no seu conjunto faziam todo o sentido como fatores de uma mudança positiva. Desta forma foi possível atingir os objetivos propostos e sensibilizar os participantes para o lado positivo de estarem no centro.

É de mencionar que embora alguns tenham a noção que adquiriram ferramentas bastante uteis para as suas reinserções na sociedade, muitos têm dificuldade em admiti-lo por acharem que lhes está a “ser roubada a liberdade”. Daí a importância de realizar uma sessão como esta.

É notório a existência de uma resistência específica ao Centro Educativo, resistência essa, verificada anteriormente quando mencionada a autoridade. Se, em sessões anteriores a admissão de medos e inibições era realizada com alguma facilidade, quando o tema envolve a autoridade e reconhecimento da mesma, há uma clara indisponibilidade para a admissão de erros e fragilidades.

Esta determinação, requereu uma desconstrução cuidadosa dos aspetos negativos do internamento a fim de encontrarmos os aspetos positivos, concretizando assim o Centro Educativo enquanto mesossistema. É neste contexto que o jovem tem o papel ativo e o Centro Educativo se apresenta como agente promotor de aprendizagens.

5ª Sessão – “O Self”

Data: 20 – 11 – 12

Para esta sessão foram definidos 3 objetivos: reconhecer em si 3 qualidades, identificar aspetos necessários de mudança e definir-se em 3 qualidades.

Como já é habitual no início de cada sessão, esta começou por em grupo os participantes definirem o termo “Self”, para tal surgiram as seguintes ideias:

- Pessoa mais importante da minha vida
- Sou eu quem decido as minhas escolhas
- Faço parte do meu grupo de amigos

Destas ideias surgiu a seguinte definição:

Self (eu) – Sou o ator principal da minha vida. (trabalho plástico em anexo 22)

Para conseguir alcançar os objetivos propostos, foi utilizada a dinâmica de grupo: Autopropaganda (pag.52).

A dinâmica correu bem, mas mais uma vez, o participante D demonstrou dificuldade na realização da mesma.

Foi solicitado que na parte detrás do trabalho fossem identificados os aspetos que cada um achava que necessitava de mudar, apenas o participante B fez o trabalho no mesmo lado da folha.

Terminados os trabalhos individuais (anexos 23, 24, 25 e 26), cada participante apresentou o seu aos restantes elementos, dando espaço ao diálogo e à partilha.

Seguiram-se os restantes 45min dedicados ao trabalho plástico no espelho.

Segundo os participantes, estes gostaram da sessão porque puderam partilhar as suas qualidades com os colegas e ficar a saber um pouco mais sobre os outros. Outro aspeto mencionado na avaliação foi o respeito presente pelas diferentes ideias apresentadas.

Síntese reflexiva da sessão

Nesta sessão foi possível concretizar claramente todos os objetivos a que nos propusemos no decorrer deste trabalho. Tendo em conta a polémica do tema que pode suscitar um turbilhão de emoções e reações, foi claro o á vontade relacional existente e agora cimentado entre os jovens. Vencidos os medos e as inibições e com claro conhecimento do Eu e das suas capacidades, conseguiram expressar as suas qualidades, mantendo-se no espectro positivo e de aceitação diferenciada pelo próximo.

Esta sessão veio reforçar de forma positiva os vários papéis que cada um desempenha nos diferentes contextos em que se insere “sou filho de alguém”, “sou aluno de outro”, “sou amigo de um e colega de tantos”.

6ª Sessão – “Conclusões”

Data: 21 – 11 – 12

A última sessão foi dedicada à consolidação de conceitos, à avaliação e à finalização dos trabalhos plásticos nos espelhos.

Como os trabalhos realizados estiveram presentes em todas as sessões, nesta última foram todos colocados em cima de uma mesa de forma a ficarem bem visíveis e foi feita uma revisão com os participantes de tudo o que foi feito.

Os participantes tiveram assim oportunidade de consolidar os conceitos que foram analisados nestas sessões e de avaliar aquilo que aprenderam sobre si próprios e sobre os outros ao longo deste projeto.

Para a avaliação do projeto por parte dos participantes, foi utilizada a dinâmica “avaliando” (pag.53).

Depois de apresentar algumas imagens (anexo 27) aos participantes, estes escolheram uma ou mais para avaliarem a sessão, escreveram a avaliação individualmente (anexos 28 e 29) e depois apresentaram ao grupo.

É possível concluir pelas avaliações dos jovens que o projeto foi bem-sucedido e foi muito bem recebido por todos. Gostaram de trabalhar nos espelhos e de fazer os trabalhos propostos nas diferentes sessões, que consideraram bastante proveitosas e verdadeiros momentos de troca de experiências e partilha.

O restante tempo da sessão foi dedicado à finalização do trabalho plástico nos espelhos.

No final da sessão ficaram alguns trabalhos por acabar, sendo necessário mais uma sessão extraordinária com a única finalidade de terminar os mesmos.

Essa sessão foi realizada no dia 26 de novembro de 2012 com uma duração de 90 minutos.

De uma forma geral as sessões corresponderam às expectativas e foram muito bem recebidas por parte dos participantes.

Com o decorrer das mesmas surgiram algumas dificuldades que foram sendo contornadas no decorrer das sessões.

Uma das principais dificuldades prendeu-se com a gestão do tempo, em vez de realizar duas sessões de 60min e quatro de 90min, todas as sessões acabaram por ter 120min., verificando-se ainda a necessidade de uma sessão extra, então com 90min, para finalizar o trabalho nos espelhos.

A forma informal como decorreram as sessões, foi outro dos fatores que contribuiu para a necessidade de mais tempo, uma vez que cada sessão se tornou num espaço de partilha onde lhes era permitido conversar e trocar experiências, embora seja de referir que em momento algum foram quebradas as regras de funcionamento do Centro Educativo.

Nas quatro sessões de 90min., o tempo acabou por se revelar insuficiente porque o uso de tintas e o manuseamento dos pincéis pelos participantes exigiu mais tempo do que o previsto de forma que pudessem completar as pinturas.

Na 6ª sessão, inicialmente prevista para 60min. e sendo a ultima, devido ao atraso do trabalho com os espelhos, foi necessário à semelhança das anteriores, prolonga-la.

Como já foi mencionado anteriormente, foi necessário uma sessão extra exclusivamente dedicada ao trabalho plástico.

Os espelhos (anexos 30, 31, 32 e 33) ficaram dessa forma terminados com sucesso. Apenas o participante C não gostou do resultado final do espelho e referiu que se o pudesse fazer de novo o faria de uma forma diferente, mas que tinha gostado bastante de participar no projeto.

Os 4 temas abordados nas sessões tiveram diferentes graus de exigência, embora tenham sido trabalhados com sucesso.

No tema da “Família”, a aluna tentou não restringir o modelo familiar à mãe, pai e irmãos e tentou valorizar a família pelo lado afetivo e não pelas relações sanguíneas, uma vez que uma percentagem significativa dos jovens internados no centro, não tem um modelo familiar tradicional.

Na realização do exercício sobre a família (pag.50), os jovens demonstraram alguma dificuldade em distribuir pelos diferentes círculos familiares e amigos considerados parte da família, no entanto é bastante visível que, existem amizades que são bastante importantes. A relação com o pai é praticamente inexistente para dois participantes, chegando um a exprimir que só o tinha colocado por “*ser ele que me fez*”.

Em todos os casos, a mãe é quem tem o principal destaque para estes jovens, ocupando a posição de prestadora de cuidados e afetos paralelamente com a figura inspiradora de proteção.

No final da sessão, foi possível concluir que, embora em algum momento das suas vidas estes jovens não tenham visto a família como a sua prioridade, hoje em dia

esta ocupa o primeiro lugar nas suas “listas de prioridades”, sendo para alguns o seu maior ponto de referência e suporte.

Quando o projeto estava a ser pensado, a sessão sobre o Centro Educativo fazia sentido porque no convívio diário com os jovens, foi possível perceber que alguns destes não viam nada de positivo em estar no centro.

O “*Self*” foi trabalhado de uma forma pouco aprofundada mas com objetivos específicos. Esta escolha deveu-se à tentativa de não melindrar os participantes uma vez que existe um trabalho a ser desenvolvido com estes diariamente.

Reconhecer em si 3 qualidades, identificar aspetos necessários de mudança e definir-se em três palavras, permitiu que os participantes através das metodologias escolhidas para alcançar estes objetivos, tomassem consciência de si e dos seus atos, como cidadãos com deveres e regalias face à sociedade. E acima de tudo como indivíduos detentores das suas individualidades.

De uma forma geral podemos verificar que os exercícios desenvolvidos nas sessões, foram sofrendo pequenas alterações de forma a melhor se adequarem às necessidades demonstradas pelos participantes, sendo relevante dizer que apesar das alterações sofridas, se demonstraram muito uteis à concretização do objetivos.

Segundo Simões (2000) para proporcionar melhores condições de vida e diminuir fatores de risco são necessárias verdadeiras transformações na sociedade. O desenvolvimento não pode aceder a uma área meramente quantitativa.

Com todas as mudanças sociais que têm acontecido, com o tempo que passa cada vez mais depressa, cada vez se tem menos tempo para pensar no futuro, pois todos

estamos demasiado preocupados com o presente. É necessário parar e pensar numa nova filosofia onde se antecipem os problemas do futuro, para que estes se resolvam mesmo ainda antes de acontecerem.

Os grupos de risco, como parte excluída de uma sociedade são muitas vezes esquecidos em detrimento de valores capitalistas e intelectuais. Mas se queremos evoluir num sentido positivo do desenvolvimento é necessário uma evolução conjunta, onde não há maiorias nem minorias, onde os valores de cada um não passam pelo capital, pelo consumismo e pela competitividade próprios da sociedade em que vivemos hoje em dia.

É preciso uma sociedade que aceite a diferença como parte integrante e necessária, já que esta nunca vai desaparecer, uma sociedade mais tolerante e respeitadora dos direitos de todos.

Foi neste âmbito que foi pensado o projeto, como uma forma de fornecer mecanismos de pensamento aos jovens que nele participaram, para no término das suas medidas terem uma integração um pouco mais facilitada na sociedade.

Visto todos serem oriundos de grupos de risco, o pensamento em sociedade é algo que necessita ser trabalhado nestes jovens. Embora este seja alvo de reflexão durante as suas medidas no Centro Educativo, um projeto como este, virado para as atividades lúdico-pedagógicas e com uma forte componente pessoal, permite que os jovens se envolvam ativamente na redescoberta dos valores e conceitos da vida em sociedade, proporcionando desta forma linhas de orientação adaptadas a cada indivíduo.

As vantagens deste tipo de atividades como ferramenta de reflexão foram notórias na satisfação com que os participantes se envolveram no projeto, o recurso a

uma abordagem prática e motivacional, baseada no “aprender fazendo”, faz com que os conteúdos e práticas estejam mais próximos dos interesses dos participantes.

A arte abre uma dimensão inacessível a outra experiência, uma dimensão em que os seres humanos, a natureza e as coisas deixam de se submeter ao princípio da realidade estabelecida. O encontro com a verdade da arte acontece na linguagem e imagens distanciadoras, que tornam perceptível, visível e audível o que já não é percebido, dito ou ouvido na vida diária (Marcuse 1986 cit. in Marques 2011, p.67).

Podemos ainda considerar que, a arte abre de facto, uma nova sensibilidade e horizonte intelectual, permitindo exteriorizar sentimentos e emoções recalcadas ao longo do difícil percurso destes jovens. Ao nível do ensino a arte pode igualmente funcionar como sistema motivacional para a aprendizagem de conteúdos mais complexos e abstratos.

Por outro lado, a componente de “Team Work” que estas atividades englobam, é um excelente local de socialização e reaprendizagem de comportamentos em grupo, onde tudo deve ser negociado e partilhado para um objetivo final (Rui Horta 2011, cit. in Marques 2011) neste caso a elaboração dos espelhos.

As considerações sobre a integração na comunidade foram construídas através da introspeção e partilha de experiências pelos participantes e não impostas ou forçadas por agentes externos, o que fez com que as linhas de orientação fornecidas pela aluna fossem muito bem recebidas.

A participação no projeto foi uma experiência gratificante para ambos os lados, uma vez que houve uma valorização dos conceitos adquiridos e consolidados no decorrer do mesmo.

Foi um privilégio desenvolver um projeto desta natureza no local de trabalho com os jovens com quem se trabalha diariamente, no entanto numa área diferente das funções desempenhadas.

Este projeto permitiu uma perspetiva diferente da realidade destes jovens e um novo olhar sobre as suas vivências e realidades.

Embora seja difícil prever a longo prazo o resultado do mesmo, garantidamente durante o desenvolvimento do projeto, estes jovens pensaram e interiorizaram uma nova consciência sobre si mesmos.

13.Referências Bibliográficas

- Almeida, A. e Almeida H, (1999). *Sombras e marcas: os maus tratos às crianças na família*. Análise social, vol. XXXIV (pp.91-121). Lisboa: Ispa.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, Maria João Leote (2004, setembro). *Entre as malhas do desvio: jovens, espaços, trajetórias e delinquências*. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra. Consultado em 02 de julho de 2012 através de <http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel56/mariajoaoleotecarvalho.pdf>
- Cassol, L., & De Antoni, C. (2006). Família e abrigo como rede de apoio social e afetiva. In D. D. Dell'Aglia, S. H. Koller & M. A. M. Yunes (Eds.), *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção* (pp.173-201). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Diário da Republica (1999). *Lei n 147/99 de 1 de setembro*. I Série A (nº204 – 1-9-1999) Consultado em 20 de junho de 2012 através de <http://dre.pt/pdf1sdip/1999/09/204A00/61156132.PDF>
- Direção Geral de Saúde (2008). *Maus Tratos em Crianças e Jovens – Intervenção da Saúde* – Documento técnico. Lisboa: D.G.S.
- Direção Geral de Reinserção Social (2006). *Justiça de Crianças e Jovens, Processo Tutelar Educativo*. Documento Técnico. Consultado em 20 de junho de 2012 através de <http://www.dgrs.mj.pt>

Direção Geral de Reinserção Social (2006). *Organização Tutelar de Menores*. Documento Técnico. Consultado em 20 de junho de 2012 através de http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=1016&m=PDF

Giddens, A. (2004). *Sociologia*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Machado Pais, J. (1996). *Culturas Juvenis* (3ª ed.). Lisboa: Imprensa Nacional.

Ferreira, Pedro Moura (1997). *Delinquência Juvenil, Família e Escola*. In *Análise Social*, vol. XXII (143), 1997 (4ª-5ª), 913-924. Lisboa: Ispa.

Michel Born (2005). *Psicologia da Delinquência*. Lisboa: Climepsi Editores.

Pardal, L.; Correia, C. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal

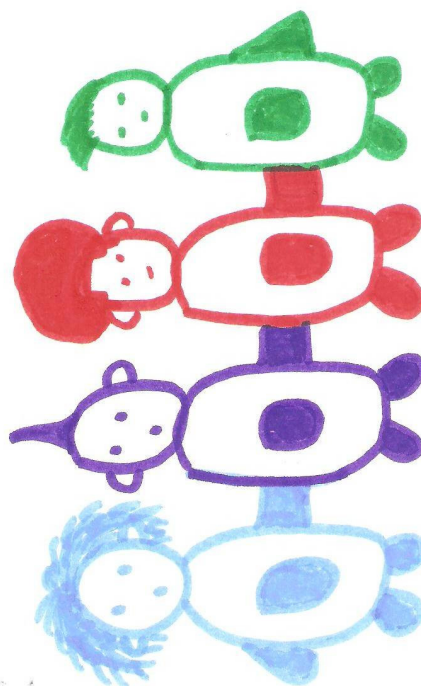
Payne, M. (2002). *Perspetivas da teoria geral de sistemas e a teoria ecológica de sistemas*. In *Teoria do Trabalho Social Moderno*. (pp. 193-218). Lisboa: Quarteto

Serrano, Glória P. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais*. Porto: Porto Editora

Silva, M.,H., D.& al (2004). *Crianças e Jovens em Risco – da investigação à intervenção*. Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra: Almedina

Xavier, B. (Coord.).(2011). *Arte e Delinquência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

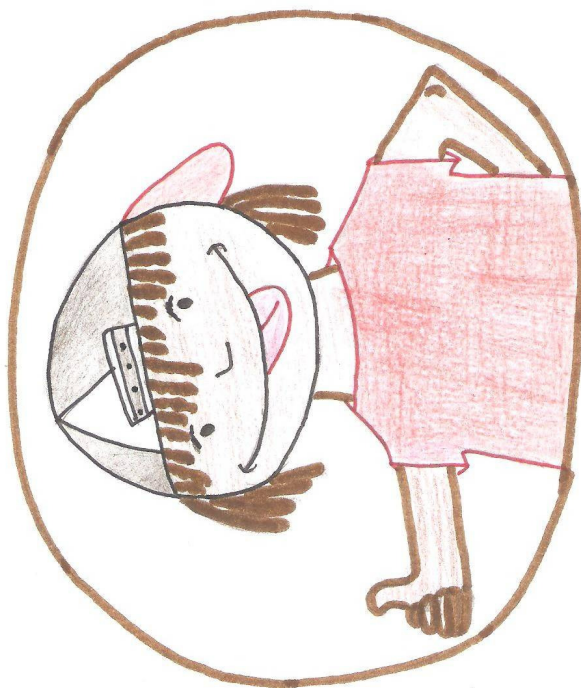
GRUPO — Ser um grupo é um conjunto de pessoas
com os mesmos objetivos, em que cada um respeita
os outros, como uma família.

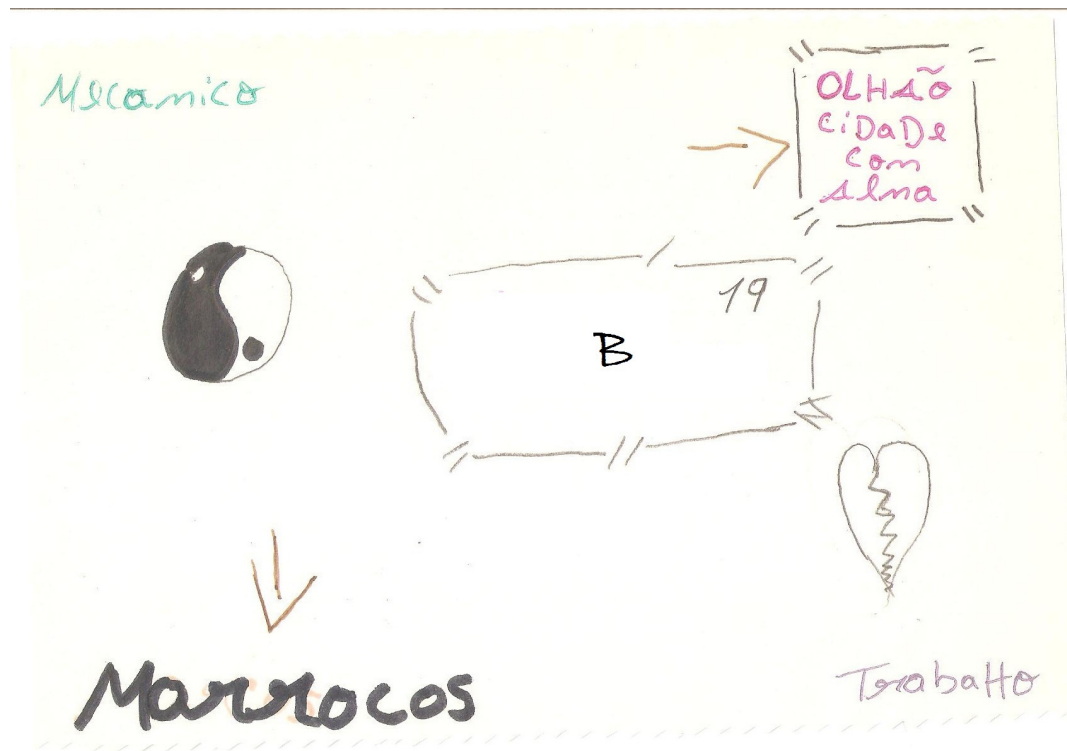
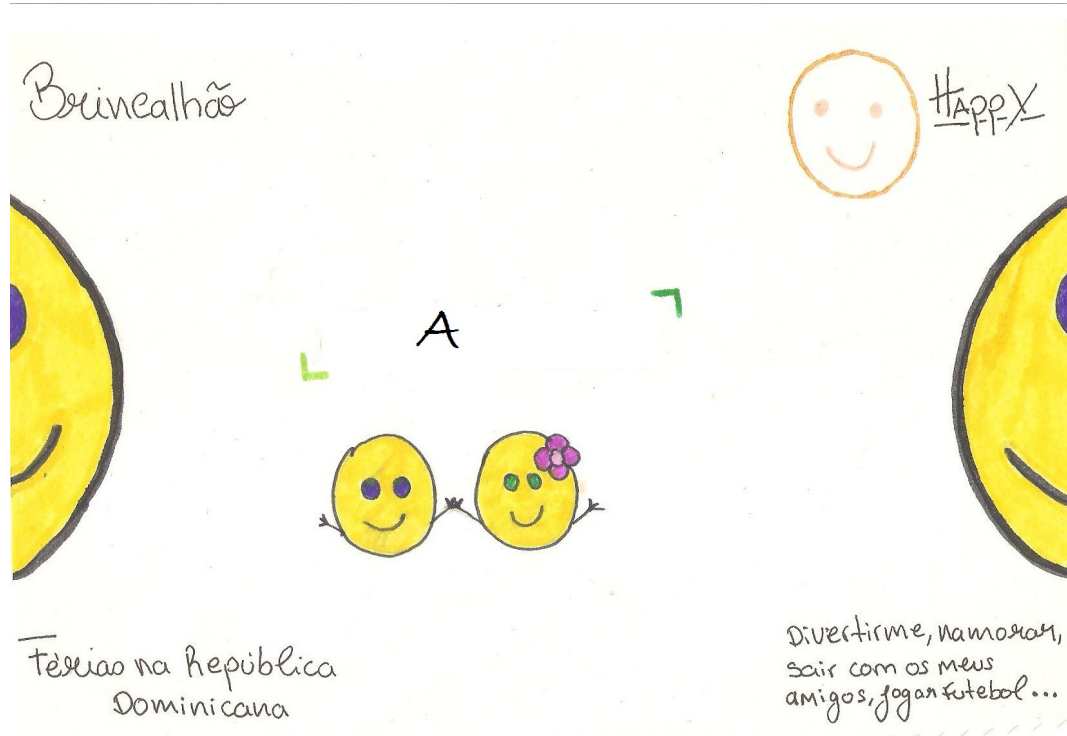


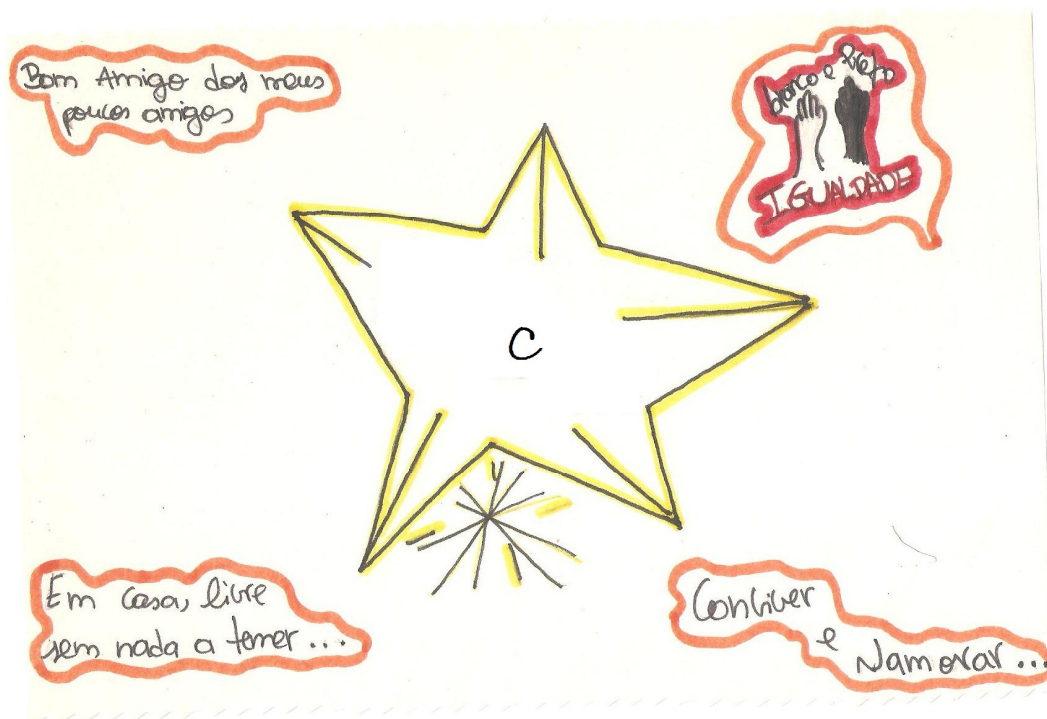


Regras de Funcionamento num Grupo:

- Solidariedade
- Partilha
- Respeito pelo próximo
- humildade com todos
- Entre ajuda
- Lealdade entre os amigos
- Saber ouvir
- Compreensão uns com os outros

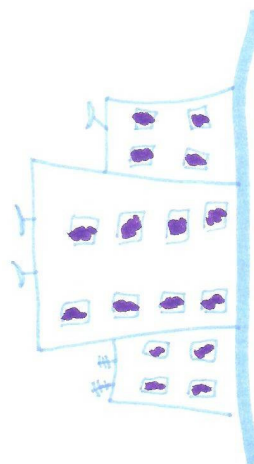








Nos sentimos bem, onde brincamos, moramos, crescemos e
onde está a nossa família e amigos.



Participante B



Participante C

Bairro da caixa
"Fumento"



Mestrado em Animação Sociocultural e Inclusão
Centro Educativo da Ilha Vista

Sessão 2 – "O meu Bairro"



"Fontainhas"

2835
VALE DA ANDREIRA
V.A



Praceta Maria Helena
Vieira da Silva
"West Side"

3.ª eq. Minha Casa (L25)



Pastelaria
"Princesa"



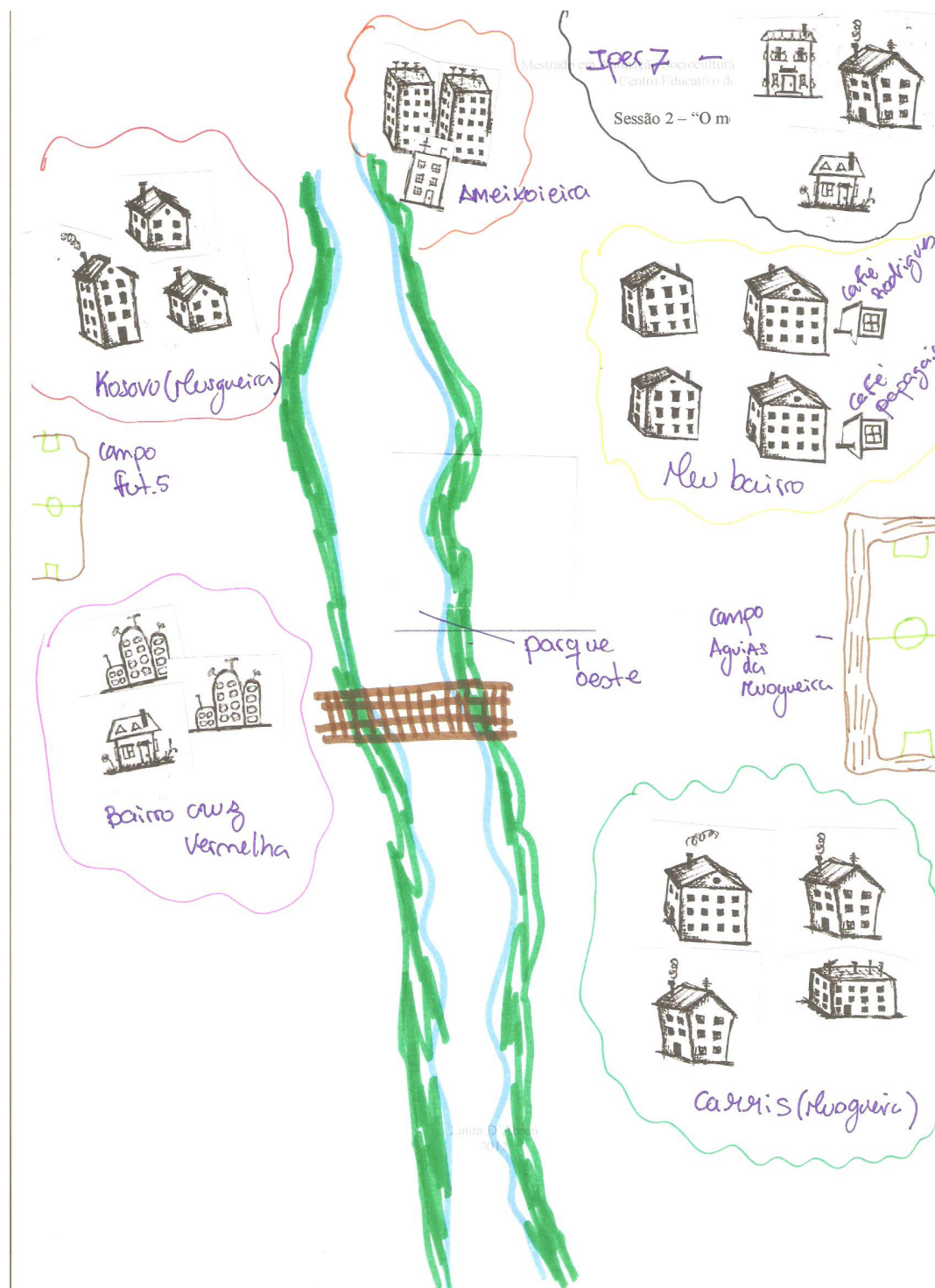
Restaurante
"O Ronel"



"Toni bela"
Bairro de Baixo

Laura D'Abreu
2013

Participante A



Participante D

Mestrado em Animação Sociocultural e Inclusão
Centro Educativo da Bela Vista

Sessão 2 – “O meu Bairro”



PREDIOS

VASQUINHO



CAFE



MEUPREDIO



PREDIOS

MATILDE



CAFE



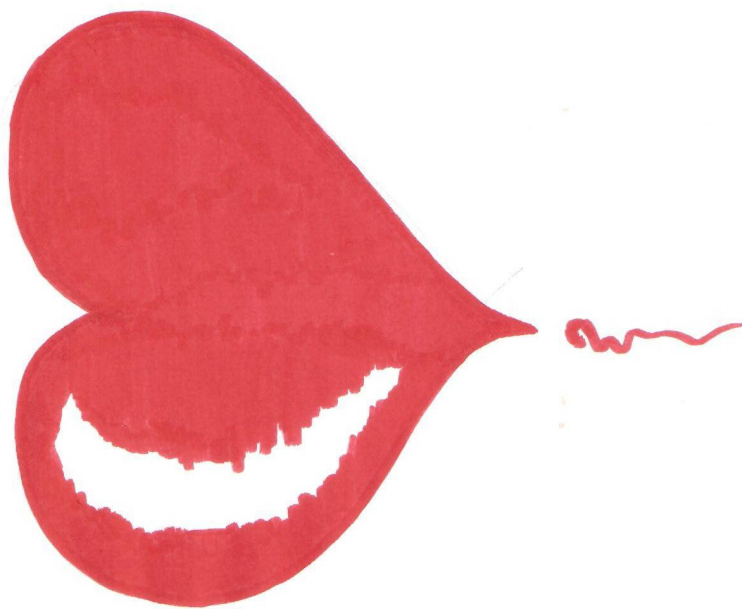
CASAS

Laura D'Abreu
2012

BAIRRO DA BELA VISTA

Família:

é um grupo de
pessoas unidas pelo amor, carinho,
paiz, cumplicidade que se ajudam
umas às outras.



Participante A

Mãe: • Leitorinha (pelo vídeo)
• Amiga
• É todo o que há de bom

Avó: • Muito amiga
• Inteligente
• Amante das Netas

Tia: • Amiga
• Ajuda-me
• Nunca me deu mau

Irmão: • Especiais
• São tudo para mim
• Somos muito unidos

Primo: • Amigo
• Guarda todas as coisas segredos
• Não é agitado (partilhámos tudo)

Sobrinho: • meu 1º sobrinho, é tudo para mim!!

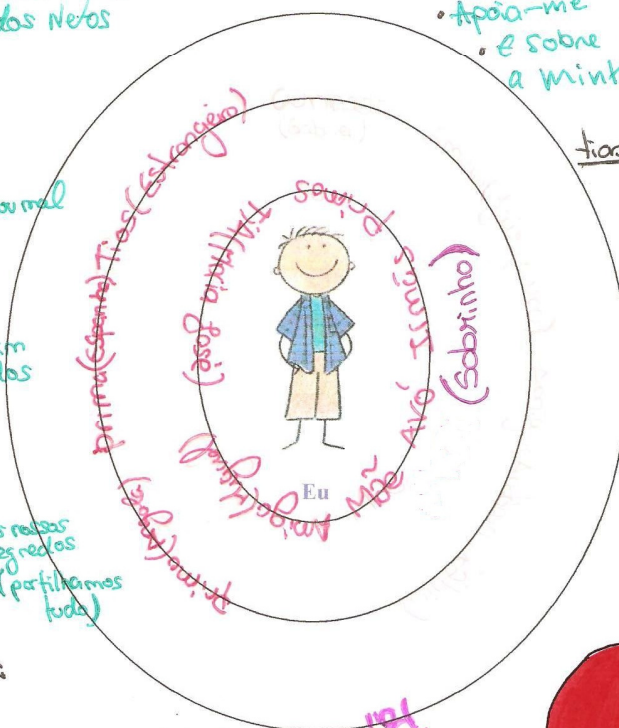
Amigo: • partilhámos o que um ao outro não tem
• Ajudamo-nos um ao outro
• guardamos muitos segredos!!

Mestrado em Animação Sociocultural e Inclusão
Centro Educativo da Bela Vista

Sessão 3 – “Família”

Cunhado: • Ajudame em tudo o que eu preciso tá sempre do meu lado
• Apoiar-me
• E sobre tudo AMA a minha irmã.

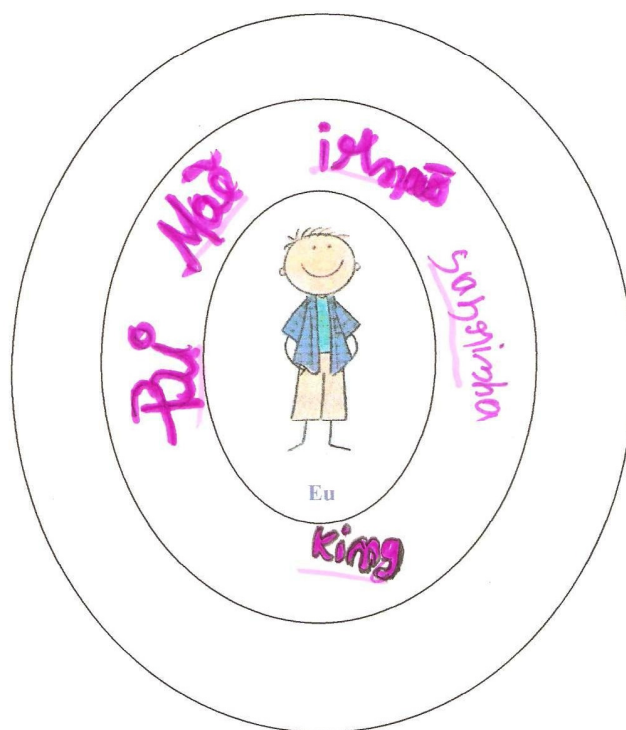
Tios/os (estrangeiros): • Apoio-se
• Ajuda-me
• gostas de mim



Participante B

Mestrado em Animação Sociocultural e Inclusão
Centro Educativo da Bela Vista

Sessão 3 – “Família”



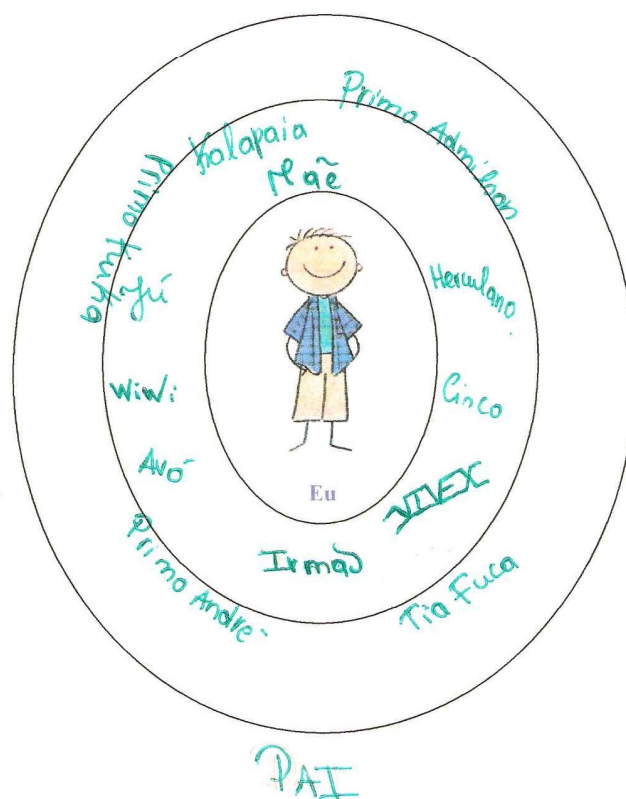
Laura D'Abreu
2013

Mãe: carinho
Pai: carinho
irmão: amizade única
sobrinha: da minha coração
King: é com força o meu
irmão

Participante C

Mestrado em Animação Sociocultural e Inclusão
Centro Educativo da Bela Vista

Sessão 3 – “Família”

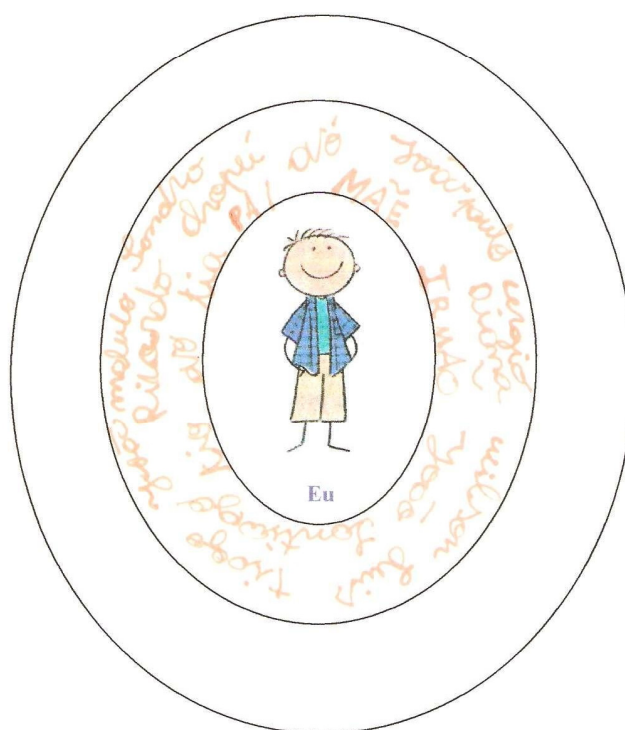


Mãe - Sem ela não existia, apesar de tudo nunca me deixou, Amora
Pai - É o meu tudo, é brincalhão e um pouco chora :).
Tia Fuca - Tá sempre lá quando preciso, é forte e carinhosa.
Vovô - Bondoso, humilde, e sempre me ajudou.
Cinco y Piti e Vovô - Bons amigos, divertidos e bons.
Wili, Herculano, Vovô

Participante D

Mestrado em Animação Sociocultural e Inclusão
Centro Educativo da Bela Vista

Sessão 3 – “Família”



Mãe - Ajuda-me, Princesa,
~~alegre~~ carinhosa.
Pai - Procura ser feliz, alegre
simpático.
Laura D'Abreu
2013
IRMÃO - Marçã, colô
Inteligente -
Santiago - Bonito, alegre
simpático.
PRÍNCIPE Ricardo - Ajuda-me e
mesmo não se fosse meu irmão
simpático.

CEBV:

É um estabelecimento do ministério da justiça, que ajuda os jovens a interiorizar regras e normas e que lhes dá educação e o ensino básico para um futuro melhor em sociedade.

AVALIAÇÃO DO DIA

Jovens	Higiene	Comp. Regras e Normas	Adultos	Colegas
~	~	~	~	~
~	~	~	~	~
~	~	~	~	~
~	~	~	~	~

Participante D

Sessão 4 – “O Centro Educativo”

Antes do Centro	Após a entrada no Centro
Antes Dormia até as tantas.	E agora já não durmo porque estou no centro.

Participante B

Mestrado em Animação Sociocultural e Inclusão
Centro Educativo da Bela Vista

Sessão 4 – “O Centro Educativo”

 Mudanças em mim 	
Antes do Centro	Após a entrada no Centro
Era Vadio Rebelde desafiado não ia a escola Vadio só quis Vadia	Já penso de tra maneira a qui onde a escola que faz bem é o plano e pensamos de tra maneira.

Laura D’Abreu
2013

Participante A

Mostrado em Animação Sociocultural e Inclusão
Centro Educativo da Ilha Vista

Sessão 4 – “O Centro Educativo”

Mudanças em mim	
Antes do Centro	Após a entrada no Centro
Não valorizava a família.	Agora dou o maior valor a minha família.
Educação com pessoas desconhecidas, ex: o pedir licença, o satisfazer...	Ajá consigo pedir licença e satisfazer a qualquer pessoa.
Não fazia a cama e a minha higiene todos dias.	Hoje faço sempre regularmente, porque quero, e porque me sinto bem.
Não dava valor à escola, nem ao trabalho.	Hoje em dia já penso em acabar a escola e arranjar um trabalho.
Antes era impulsivo.	Agora tenho mais controle sobre os meus impulsos.
Era fumador 100% ativo.	Hoje não sinto tanta necessidade e vontade de fumar.

Laura D'Abreu
2013

Participante C

Mestrado em Animação Sociocultural e Inclusão
Centro Educativo da Bela Vista

Sessão 4 – “O Centro Educativo”

Mudanças em mim	
Antes do Centro	Após a entrada no Centro
<i>Demorava a ir ao trabalho</i> <i>quadrilha e não gostava de ir.</i> Não estudava Perdava-me em confusões Não pensava nas consequências dos meus atos Só pensava como me havia de orientar e pensava sempre de maneira + fácil (roubar, traficar etc...) <u>Antes</u>	Dou + valor à minha família Agora ajudo +, participo na arrumação e limpeza da unidade. Agora estou a estudar Agora não me meto Agora já tenho pensamento consequencial Agora já penso em quando saio e como me orientar correctamente <u>Depois</u>

Mestrado em Animação Sociocultural e Inclusão
Centro Educativo da Bela Vista

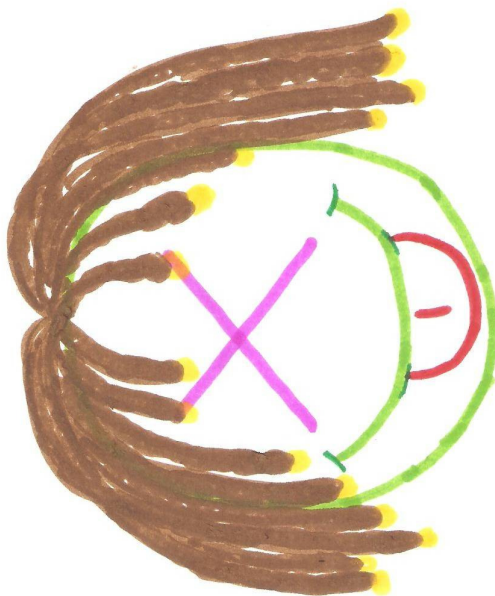
Sessão 4 – “O Centro Educativo”

 Mudanças em mim 	
Antes do Centro	Após a entrada no Centro
Não estudávamos Não valorizamos 100% a nossa família. Forma de pensar Comportamentos de risco. Relação com as pessoas em sociedade	Agora todos frequentamos um curso Agora damos o maior valor, por tudo que já fizeram e fazem por nós. Já temos outro pensamento, mais positivo. Redução dos mesmos. Já temos + respeito e + facilidade de socializar com essas pessoas.

Laura D'Abreu
2013

todas !!

"Self" (Eu) - Sou o
ator principal
da minha vida.



Participante D

simpático
onesto
amigo
generoso

sonho que me esforçar
mais . . .

sonho que ser
mais calmo . . .

Participante C



Preciso de mudar o meu demasiado orgulho, sou um pouco complicado às vezes.



Participante A



Orgulho

Impulsividade

Brincadeira

Participante B

simpatice, omilde, e o
meste, so, trabalhadon
nao gosto famhar com a
minha Palavon so em
soto e tambem nao
gosto esperar





① Estas sessões "responderam-me" a certas coisas que eu não sabia sobre alguns colegas

③ com estas sessões fiquei a saber melhor a importância do "Amor" em certos momentos que estamos acompanhados pelo:
Grupo
Família
Bairro

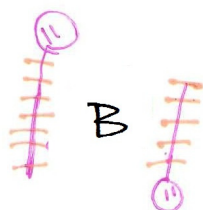
⑤ Achei estas sessões divertidas porque fiz para conhecer melhor uns aos outros através do "jogos", conversa...

④ Estas sessões fizeram-me pensar na importância de "Brilhar No Futuro"...



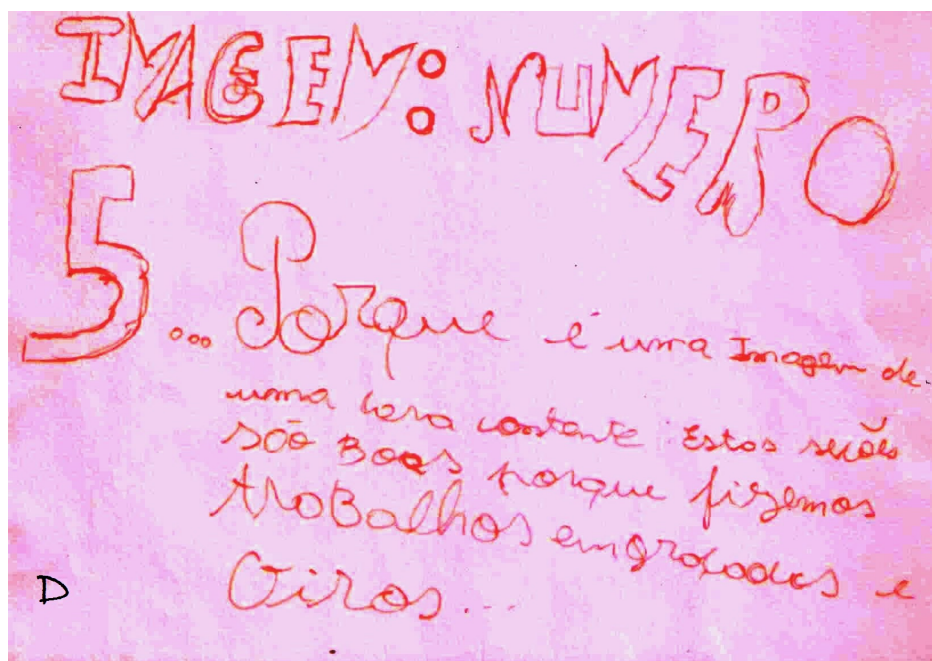
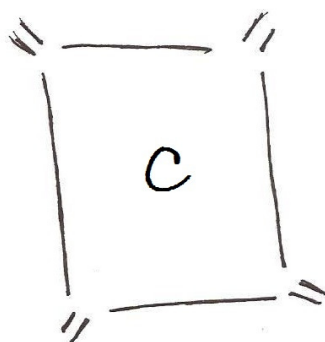
3: Todo o Grupo Trabalho com Pais e Sócios.

2: Trabalhos com sócio e com esperança de acabar os meses trabalhos.



Escolhi a imagem ⑤.

Fiquei contente com a sessão, foram temas bastante interessantes, só não gostei do trabalho final do meu espelho, não me senti bem com o trabalho.



Espelho do participante A



Espelho do participante B



Espelho do participante C



Espelho do participante D

