

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Formação dos Membros de uma Equipa com Intervenção de Crianças em Risco

Maria Beatriz Miranda Petinga Ferreira

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de especialidade em Organização e Gestão da Educação e Formação

Relatório de Estágio Orientado pela Professora Dr. Paula Guimarães

2017

Valeu a pena? Tudo vale a pena

Se a alma não é pequena.

Quem quer passar além do Bojador

Tem que passar além da dor.

Pessoa, Fernando (1986). *A Mensagem*. Lisboa: Editorial Comunicação

Agradecimentos

A realização deste trabalho é a concretização de um sonho. O sonho de conseguir chegar o mais longe possível, sem nunca desistir, acreditando sempre em mim. A concretização deste sonho, foi o resultado de uma batalha difícil mas bastante desafiante ao mesmo tempo, repleta de lágrimas, sorrisos, vivências e aprendizagens que tanto me fizeram crescer quer ao nível pessoal quer ao nível profissional.

Contudo, eu não conseguiria concretiza-lo sem algumas pessoas e por isso, gostaria de fazer uma agradecimento especial:

À minha orientadora, professora Dr. Paula Guimarães por todos os conselhos e por todo o apoio que me deu ao longo destes meses.

A toda equipa do Projeto Rua por me terem acolhido tão calorosamente, por todos os sorrisos, por todos os momentos, e por tudo o que me ensinaram!

A todas as amigas que ganhei com a minha entrada na faculdade, por todo o companheirismo e por todo o apoio que me deram ao longo destes cinco anos!

Aos meus amigos “ursos” por me terem roubado tantas gargalhadas e por todos os momentos de descontração que me tem proporcionado!

Às minhas duas meninas por todo o apoio que sempre me deram, por todos os conselhos, por toda a paciência... por todas as gargalhas, por todos os momentos e principalmente por todo o amor e carinho que sempre me deram!

À minha prima e irmã, por estar sempre comigo, por todas as tardes na esplanada, por todos os conselhos, por todas as lágrimas e sorrisos e por tudo o que me tem ensinado e me tem feito crescer enquanto pessoa!

A toda a minha família, pelo orgulho que sentem por mim e por nunca me deixarem desistir! Ao meu avô, ao meu irmão, à minha madrinha e ao meu tio Luís, por me fazerem ter a certeza que onde quer que vocês estejam, estão a olhar por mim!

À minha mãe e á minha avó, por todo o amor, por todo o carinho, por terem acreditado sempre em mim, por tudo o que fizeram por mim e por serem uma referência tão importante para mim!

Resumo

O presente relatório de estágio intitulado por “Formação dos Membros de uma Equipa com Intervenção de Crianças em Risco” aborda a formação dos membros da equipa das Redes Sociais do IAC (Instituto de Apoio à Criança) – Projeto Rua, onde estive inserida no decorrer do meu estágio curricular.

Com este trabalho, pretendi perceber como é que os membros desta equipa são formados nomeadamente compreender a formação experiencial de cada um deles. Estes elementos dinamizam inúmeras ações de formação e na forma como eles organizam e levam a cabo, verifica-se claramente a presença da vasta experiência profissional que detêm.

Ao longo deste relatório são também abordadas as várias atividades que desenvolvi ao longo do meu estágio curricular na equipa das Redes Sociais, do IAC- Projeto Rua; indico as ações de formação que o Projeto Rua dinamizou e como se organizava a formação e, ainda, treze das inúmeras dinâmicas de formação utilizadas pelos membros deste Projeto.

Este relatório contém sete capítulos: notas introdutórias; notas metodológicas: onde refiro as diferentes técnicas de recolha de dados que utilizei para obter informação sobre a formação e a formação experiencial dos membros da equipa das Redes Sociais do Projeto Rua; a caracterização da organização, onde faço uma breve análise do Instituto de Apoio à Criança e do Projeto Rua; indico que imagem organizacional eu considero que o IAC se assemelha e de que forma a cultura organizacional caracteriza o IAC- Projeto Rua; o meu estágio curricular no Projeto Rua: onde abordo as diferentes atividades que desenvolvi ao longo do meu estágio curricular; a formação no Projeto Rua: onde analiso as diferentes ações de formação que foram dinamizadas; algumas das dinâmicas de formação utilizadas na formação do Projeto Rua; o enquadramento teórico: onde debato temas como a educação de adultos e a formação experiencial, entre outros; a análise interpretativa de entrevistas onde analiso a formação não formal dos membros da equipa das Redes Sociais e ainda a sua formação experiencial e as considerações finais onde refiro as principais ideias associadas à realização deste relatório de estágio.

Palavras-chave: ações de formação; dinâmicas formativas; IAC (Instituto de Apoio à Criança) -Projeto Rua; formação experiencial.

Abstract

This internship report titled "Training of Team Members with Intervention of Children at Risk" addresses the training of the members of the Social Networks team, where I have been inserted during my internship.

With this work, I wanted to understand how the members of this team are formed and also to understand the experiential learning of each one of them. The elements of this team develop many training programmes and there is a clear presence of the vast professional experience that these elements have. Throughout this report are also addressed various activities that I developed during my internship in the Social Networks team (Equipa das Redes Sociais), from IAC (Instituto de Apoio à Criança) - Child Support Institute - Projecto Rua (Street Project); I pointed out that the Street Project (Projeto Rua) training programmes were dynamic and how training was organized and also thirteen of the numerous training activities used by these members in sessions.

This report includes seven chapters: introductory notes; methodological notes: where I refer to the different techniques that I used to obtain information about the training and experiential training of the members of the Social Networks team (Equipa das Redes Sociais) of the Street Project (Projeto Rua); characterization of the organization: where I make a brief characterization of the Child Support Institute (IAC- Instituto de Apoio à Criança) and the Street Project; the conceptual and theoretical framework: in which I discuss what organizational image the IAC resembles and how the organizational culture characterizes the IAC-Street Project; my curricular internship in the Street Project: where I approach the different activities that I developed in the Street Project throughout my curricular internship; training in the Street Project: where I analyze the different training actions that were dynamized in the Street Project; the dynamics used in the training in the Street Project; the theoretical framework: where he debated topics such as adult education, experiential training, among others; the interpretative analysis of the interviews: where I approach the training of members of the Social Networks team (equipa das Redes Sociais) and their experiential training and the final considerations where I refer to the main ideas associated with the completion of this internship report.

Keywords: training actions; training dynamics; IAC (Child Support Institute) - Street Project; experiential formation.

Índice

1. Notas Introdutórias -----	Pág. 13
2. Notas Metodológicas -----	Pág. 15
2.1 Pergunta de Investigação-----	Pág. 16
2.2 Técnicas de Recolha de Dados -----	Pág. 16
3. Caraterização da Organização -----	Pág. 21
3.1 O Instituto de Apoio à Criança-----	Pág. 21
3.2 Os sectores intervenientes do IAC-----	Pág. 24
3.3 Surgimento do Projeto Rua -----	Pág. 26
3.4 O Animador de Rua-----	Pág. 26
3.5 Destinatários do Projeto Rua -----	Pág. 27
3.6 A missão e os objetivos do Projeto Rua -----	Pág. 27
3.7 Os três diferentes níveis de intervenção do Projeto Rua -----	Pág. 29
3.8 As diferentes equipas do Projeto Rua -----	Pág. 29
3.9 Equipa das Redes Sociais -----	Pág. 30
3.10 Centro Desenvolvimento e Inclusão Juvenil (CDIJ)- Zona Centro --- -----	Pág. 31
3.11 Equipa do Centro Desenvolvimento e Inclusão Juvenil (CDIJ) ----- -----	Pág. 31
3.12 Equipa do Centro e Apoio Comunitário (CAC)-----	Pág. 32
3.13 Elementos do Projeto Rua-----	Pág. 32
3.14 Atividades desenvolvidas pelo Projeto Rua-----	Pág. 35
3.15 <i>A Rede Construir Juntos</i> -----	Pág. 35
4. Quadro Conceptual e Teórico -----	Pág. 36
I. Organização -----	Pág. 37
I. Estrutura Organizacional-----	Pág. 40
II. Modelo Organizacional -----	Pág. 42
III. Imagens de organizações-----	Pág. 44
IV. Definições de Cultura Organizacional -----	Pág. 46
V. Tipologias Culturais -----	Pág.47
VI. Culturas Fortes e Culturas Fracas -----	Pág. 48
VII. Funções da Cultura Organizacional -----	Pág. 49
5. O meu estágio no Projeto Rua -----	Pág. 49
5.1 Como tudo começou!-----	Pág. 49

5.2 Atividades desenvolvidas em Contexto de Estágio-----	Pág. 51
A) Atividades Desenvolvidas -----	Pág. 51
B) Ações de Formação -----	Pág. 67
6. A Formação no Projeto Rua-----	Pág. 67
6.1 As ações de formação oferecidas pelo IAC- Projeto Rua -----	Pág. 68
6.2 Dinâmicas utilizadas no Projeto Rua -----	Pág. 81
A)Níveis de Complexidade-----	Pág. 81
➤ Dinâmica “O Elefante” -----	Pág. 82
➤ Dinâmica “As Cordas Baralhadas” -----	Pág. 83
➤ Dinâmica “O Maestro” -----	Pág. 84
➤ Dinâmica “Descrever uma Figura” -----	Pág. 85
➤ Dinâmica “Erros de Percepção na Comunicação Humana” -----	Pág. 86
➤ Dinâmica “Pirâmide das Latas” -----	Pág. 89
➤ Dinâmica “Técnica do Ovo” -----	Pág. 90
➤ Dinâmica “A Fronteira” -----	Pág. 91
➤ Dinâmica “Saco-Mistério” -----	Pág. 92
➤ Dinâmica “O Desenho Ditado” -----	Pág. 93
➤ Dinâmica “Cadeiras em Cadeia” -----	Pág. 94
➤ Dinâmica “As Algemas” -----	Pág. 95
➤ Dinâmica “Pipocas Gigantescas” -----	Pág. 96
6.2.1 As dinâmicas e os modos de trabalho pedagógico -----	Pág. 97
7. Enquadramento Teórico-----	Pág. 99
7.1 Educação de Adultos -----	Pág. 101
7.2 Educação Não-Formal; Educação Formal e Educação Informal-----	Pág. 101
7.2.1Educação Formal-----	Pág. 102
7.2.2Educação Não-Formal -----	Pág. 103
7.2.3 Educação Informal -----	Pág. 104
7.2.4 Modalidades de Aprendizagem-----	Pág. 106
7.3 O conceito de experiência-----	Pág. 107
7.4 Aprendizagem Experiencial e Formação Experiencial-----	Pág. 108
7.5 Formação Experiencial -----	Pág. 108
8. Formação em Contexto Profissional-----	Pág.110
A)Retrato dos Elementos da Equipe das Redes Sociais-----	Pág. 110
B)Formação dos membros da equipa das Redes Socais em contexto profissional -----	Pág. 113
9. Considerações Finais -----	Pág.116
Referências Bibliográficas-----	Pág.119

Índice de Figuras:

Figura 1 - Organograma Geral do IAC ----- pág. 23

Figura 2- Modelo de Deal-Kennedy segundo Bilhim (2006) ----- pág. 44

Índice de Tabelas

Tabela 1- Técnicas de recolha de dados utilizadas para a recolha de informação para caracterização do Projeto Rua ----- pág. 19

Tabela 2: Técnicas de recolha de dados utilizados para a recolha de informação relativa à formação dos membros da equipa das Redes Sociais ----- pág. 20

Tabela 3 - Oferta formativa dos participantes do Polo de Lisboa ----- pág.34

Tabela 4 - Ações de formação oferecidas pelo IAC- Projeto Rua ----- pág. 68

Tabela 5 - Módulos da Ação de Formação intitulada por “Jovens Multidesafiadores” e os objetivos específicos de cada um deles ----- pág.71

Tabela 6 – Objetivos específicos de cada sessão, dos diferentes módulos que integram a ação de formação intitulada por “Violência entre Pares”----- pág. 72

Tabela 7 - Objetivos específicos das duas sessões do Módulo I da ação de formação dirigida a profissionais que trabalhavam com crianças que estavam em risco de se tornarem vítimas do tráfico de Seres Humanos ----- pág. 77

Tabela 8 - Objetivos específicos das duas sessões do Módulo II da ação de formação dirigida a profissionais que trabalhavam com crianças que estavam em risco de se tornarem vítimas do tráfico de Seres Humanos ----- pág. 77 e 78

Tabela 9: Objetivos específicos do Módulo I do plano de formação dirigido às crianças/jovens que estavam em risco de se tornarem vítimas do tráfico de Seres Humanos ----- pág. 79

Tabela 10 - Objetivos específicos do Módulo II do plano de formação dirigido às crianças/jovens que estavam em risco de se tornarem vítimas do tráfico de Seres Humanos ----- pág.79

Tabela 11- Objetivo específico do Módulo III do plano de formação dirigido às crianças/jovens que estavam em risco de se tornarem vítimas do tráfico de Seres Humanos -----	pág.79
Tabela 12- Objetivos específicos de cada sessão do Módulo IV do plano de formação dirigido às crianças/jovens que estavam em risco de se tornarem vítimas do tráfico de Seres Humanos -----	pág. 80
Tabela 13- Dinâmica “O Elefante” -----	pág. 82
Tabela 14 – Dinâmica “As Cordas Baralhadas” -----	pág. 83
Tabela 15- Dinâmica “O Maestro” -----	pág.84
Tabela 16- Dinâmica “Descrever uma Figura”-----	pág. 85
Tabela 17 – Dinâmica “Erros de Percepção na Comunicação Humana” -----	pág. 86
Tabela 18 – Dinâmica “Pirâmide das Latas” -----	pág. 89
Tabela 19- Dinâmica “Técnica do Ovo” -----	pág. 90
Tabela 20- Dinâmica “A Fronteira” -----	pág. 91
Tabela 21- Dinâmica “Saco-Mistério” -----	pág. 92
Tabela 22 – Dinâmica “O Desenho Ditado” -----	pág. 93
Tabela 23- Dinâmica “Cadeiras em Cadeia” -----	pág. 94
Tabela 24- Dinâmica “As Algemas”-----	pág.95
Tabela 25 – Dinâmica “Pipocas Gigantescas”-----	pág. 96
Tabela 26- As Principais Diferenças entre a Educação Formal e a Educação Não-Formal -----	pág. 104
Tabela 27- As Principais Diferenças entre a Educação Formal, Não Formal e Informal -----	pág. 106

Índice de Anexos:

Anexo 1 – Diários de Campo

Anexo 2 - Folheto “Projeto Rua em Família para Crescer”;

Anexo 3 - Apresentação do Projeto Rua;

Anexo 4- Breve Historial da Intervenção do Projeto Rua – IAC;

Anexo 5- Guião da entrevista aplicada à coordenadora da equipa das Redes Sociais (PP);

Anexo 6 - Transcrição da entrevista aplicada à coordenadora da equipa das Redes Sociais (PP);

Anexo 7 - Análise de Conteúdo da entrevista aplicada à coordenadora da equipa das Redes Sociais;

Anexo 8 – Guião da entrevista ID e IP

Anexo 9 - Transcrição da entrevista ID

Anexo 10 - Transcrição da entrevista IP

Anexo 11- Análise de conteúdo ID

Anexo 12- Análise da entrevista IP

Anexo 13 – Folheto intitulado “Rede Construir Juntos”;

Anexo 14 – Folheto “25ª Ação de Formação para Animadores”;

Anexo 15 – Folheto Informativo “Seminário Anual Rede Construir Juntos – Crescendo Juntos para a Autonomia”;

Anexo 16- Folheto que aborda a missão, os objetivos e o historial do IAC e do Projeto Rua (na língua inglesa).

Anexo 17 - Ata referente - Reunião de organização da 26ª Ação do Curso de Animadores

Anexo 18 - Questionário aplicado na ação de formação Violência entre Pares

Anexo 19 – Análise de conteúdos às respostas abertas dadas nas perguntas “abertas” dos questionários de avaliação aplicados aos formandos da ação de formação “25ª Ação de Formação para Animadores);

Anexo 20- Programa da Ação de Formação “Mutilação genital feminina/corte dos genitais femininos: da compreensão à intervenção”;

Anexo 21- Certificado de Participação na ação de Formação sobre a Mutilação Genital Feminina.

Lista de Siglas:

IAC- Instituto de Apoio à Criança;

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social;

1. Notas Introdutórias

O presente relatório de estágio, intitulado “Formação dos Membros de uma Equipa com Intervenção de Crianças em Risco”, foi desenvolvido no âmbito do Curso de Mestrado em Educação e Formação, na área de especialização em Organização e Gestão da Educação e Formação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Este estágio foi realizado na equipa das Redes Sociais, nuns dos sectores do Instituto de Apoio à Criança (IAC) conhecido por Projeto Rua. Com a realização deste estágio curricular, pretendi, em primeiro lugar, adquirir experiência como mestre em Organização e Gestão da Formação. Em segundo lugar, procurei desenvolver um estudo que permitisse perceber a formação não formal dos membros da equipa das Redes Sociais, do Projeto Rua e a formação experiencial de cada um deles.

Para o desenvolvimento deste estudo defini a seguinte pergunta de investigação: “Como é que os membros da equipa das Redes Sociais do Projeto de Rua se formam em contexto profissional?”. Tendo por base esta questão, estabeleci o seguinte objetivo: compreender o processo de formação (académica, pessoal e profissional), entendida enquanto formação não formal e a formação experiencial dos membros da equipa das Redes Sociais do Projeto Rua.

Tendo por base esta pergunta de investigação e o respetivo objetivo, escolhi as seguintes técnicas de recolha de dados: entrevista, análise documental e diário de campo.

Ao longo deste relatório de estágio, também refiro as técnicas de recolha de dados que utilizei para responder à pergunta de investigação que construí; caracterizo o Instituto de Apoio à Criança (IAC), faço uma breve descrição dos seus diferentes sectores; caracterizo o Projeto Rua, onde indico a sua missão, os seus principais objetivos e as suas diferentes equipas; abordo a *Rede Construir Juntos* e indico quando é que esta surgiu, qual a sua missão e os seus principais objetivos; indico que imagem organizacional eu considero que o IAC se assemelha e de que forma a cultura organizacional caracteriza o IAC- Projeto Rua; indico as diferentes atividades que realizei enquanto estagiária da equipa das Redes Sociais do Projeto Rua e as variadas

ações de formação a que assisti e ajudei a preparar; incluo uma lista das ações de formação dinamizadas pelo Projeto Rua e aponto como são estruturadas duas ações de formação a que eu assisti em que uma surgiu a partir da solicitação feita por outras entidades ao Projeto Rua e a outra que foi pensada a partir da participação do Projeto Rua num determinado projeto; indico treze das várias dinâmicas formativas que são utilizadas pelo Projeto Rua; abordo diferentes conceitos que utilizei para a realização do meu estudo, tais como educação de adultos, educação formal, formação não-formal e informal, formação experiencial, entre outros; faço uma análise das entrevistas que realizei aos membros da equipa das Redes Sociais, de forma a conseguir perceber como se formaram e como é constituída a formação experiencial deles e por fim, indico as principais conclusões que retirei com a realização deste estágio.

2. Notas metodológicas

No âmbito das ciências sociais, mas sobretudo da investigação na educação, os conceitos relativos à *investigação quantitativa e qualitativa*, têm sido alvo de inúmeras controvérsias, devido à existência de inúmeras perspectivas teóricas. As controvérsias existentes entre estas duas abordagens centram-se na questão da subjetividade *versus* objetividade. A abordagem quantitativa “pressupõe-se objetiva uma vez que utiliza critérios bem definidos relativos à amostragem e aos processos de análise de dados, baseados na linguagem da matemática e da estatística” (Afonso, 2005, p. 18). Já no que se refere às abordagens qualitativas, estas são “concebidas como padecendo de um défice de objetividade, uma vez que se centram em contextos singulares e nas perspectivas dos atores individuais” (Afonso, 2005, p. 18).

Neste seguimento, ao longo do presente trabalho, optei por uma abordagem metodológica de cariz qualitativo, visto que o estudo que fiz baseou-se nas perspectivas de atores em relação à perceção que eles têm sobre a sua formação.

Este estudo que realizei aproxima-se do estudo de caso. Este define-se como um estudo que é único, singular, específico e particular. Neste seguimento, Afonso (2005) identifica três modalidades de estudo: intrínsecos, instrumentais e múltiplos ou coletivos. Desenvolvi um trabalho que se aproxima de um “estudo de caso intrínseco” visto que este se centra no aprofundamento de uma situação específica. O principal objetivo deste tipo de estudo é tentar compreender a sua especificidade (Afonso, 2005, pag.74).

Dada a especificidade deste estudo e visto que eu pretendia compreender a perceção que dois sujeitos tinham da sua formação, utilizei uma aproximação à investigação baseada em histórias de vida.

As histórias de vida baseiam-se numa investigação centrada nas vivências e experiências individuais. Esta investigação tem ganho uma crescente visibilidade na investigação educacional (Afonso, 2005, p. 81).

As histórias de vida incluem a realização de entrevistas, onde se pretende que os entrevistados partilhem as suas biografias e se centrem nas experiências individuais que são pretendidas para o estudo. O caso em estudo neste relatório relaciona a

percepção que estes tinham em relação à sua formação (educação não formal e formação experiencial).

2.1 Pergunta de Investigação

Para o desenvolvimento do estudo a que me propus, defini a seguinte pergunta de investigação: Como é que os membros da equipa das Redes Sociais do Projeto de Rua se formaram em contexto profissional?

Tendo por base esta pergunta de investigação, estabeleci o seguinte objetivo:

- Compreender o processo de formação - académica, pessoal e profissional – (educação não formal e formação experiencial) dos membros da equipa das Redes Sociais do Projeto Rua.

Tendo por base a pergunta de investigação e o respetivo objetivo que construí para o desenvolvimento do meu estudo, escolhi as técnicas de recolha de dados que me pareceram mais adequadas: entrevista; análise documental; e diário de campo.

2.2 Técnicas de Recolha de Dados

A técnica da entrevista consiste numa *“interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face, por intermédio do telefone ou de meios informáticos”* (Afonso, 2005, p. 104). Neste seguimento, este autor indica-nos que se podem distinguir três tipos de entrevistas: entrevistas estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas.

Nas entrevistas estruturadas, os entrevistados respondem a um conjunto de perguntas pré-estabelecidas, onde as respostas, encontram-se também abrangidas por um conjunto pré-estabelecido. O entrevistador controla o ritmo da entrevista utilizando um guião que deve ser seguido sem desvios. Segundo este autor, este tipo de entrevistas costumam ser aplicadas a um número elevado de entrevistados. Para estas entrevistas, o autor apresenta algumas regras que os entrevistadores devem ter sempre em conta, como, por exemplo, as seguintes:

- Respeitar sempre o seguimento das perguntas;

- Nunca sugerir uma resposta nem mostrar que se concorda ou discorda com uma resposta, evitando demonstrar as suas opiniões pessoais;
- Nunca interpretar o significado de uma pergunta; repetir apenas a pergunta com as instruções e clarificações previamente definidas, quando necessário;
- Criar empatia com o entrevistado;

No que se refere às *entrevistas não estruturadas*, o entrevistador questiona o entrevistado através de uma questão mais abrangente. A interação verbal entre os dois desenvolve-se à volta de um tema em concreto. Neste tipo de entrevista, pretende-se recolher o máximo de informação possível sobre um vasto número de temas, definindo um registo exploratório ou, pelo contrário, procura-se explorar um tema ou um problema específico, em profundidade. Pode centrar-se numa lógica descritiva, quando o entrevistador pretende recolher informação sobre factos ou numa lógica interpretativa quando o entrevistador pretende recolher informação sobre certas opiniões e representações do entrevistado (Afonso, 2005, pág. 105).

Para a condução de qualquer tipo de entrevistas, o autor afirma que é necessário criar empatia com o entrevistado, estabelecer uma relação de confiança e explicar sempre o objetivo das entrevistas (Afonso, 2005, p.105).

As *entrevistas semiestruturadas*, de acordo com o autor Afonso (2005), obedecem a um formato intermédio entre os dois tipos anteriores. São conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista semiestruturada (Afonso, 2005, p.106).

Apliquei este tipo de entrevista à coordenadora da equipa das redes sociais, quando precisei de recolher informação sobre o Projeto Rua e ainda às duas formadoras, que também integram esta equipa, com vista a compreender o seu processo de formação.

Na entrevista à coordenadora da equipa das redes sociais procurei responder à seguinte pergunta: “o que é o Projeto Rua?”. Nas outras entrevistas às duas formadoras, a minha intenção foi responder à seguinte pergunta: “como é que estas se formaram enquanto educadoras, nomeadamente em contexto profissional?”.

De forma a utilizar a técnica da entrevista (*semiestruturada*), construí um guião¹.

Os dados que obtive com as entrevistas foram objeto da análise de conteúdo. Esta técnica é utilizada de forma a sintetizar e analisar a informação que se obteve com a entrevista. É uma técnica que assenta num “processo mais ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (Afonso, 2005, pág. 118). A análise de conteúdo é dividida em quatro diferentes blocos: categorias; subcategorias; indicadores e unidades de registo. No primeiro bloco, coloca-se os objetivos gerais das questões que foram colocadas; nas subcategorias repartem-se os respetivos objetivos; nos indicadores colocam-se as respostas que foram obtidas, de uma forma objetiva e nas unidades de registo a transcrição das respostas que foram obtidas.

Para além da técnica da entrevista, também utilizei a análise documental. Afonso indica-nos que esta consiste na *utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação*” (Afonso, 2005).

No que se refere a esta técnica, de forma a conseguir caracterizar o IAC (Instituto de Apoio à Criança)- Projeto Rua, recolhi informação em alguns documentos que me foram fornecidos, tais como aqueles intitulados por Folheto “Projeto Rua em Família para Crescer” (anexo 2); Apresentação do Projeto Rua (anexo 3); Breve Historial da Intervenção do Projeto Rua – IAC (anexo 4) e ainda as informações que constam no *site* do IAC.

Por fim, utilizei ainda o registo designado por diário de campo que é utilizado na *observação não estruturada*. Este consiste num relato quotidiano da atividade do investigador, onde descreve o que observa, o que se passa à sua volta, tal como as pessoas que estão à sua volta (com quem ele convive), o que elas fazem, a relação que elas têm entre elas, as situações, os incidentes, entre outros (Afonso, 2005, pág. 99).

De forma a apresentar as estratégias metodológicas que optei por utilizar, construí a tabela que apresento de seguida, onde coloquei o nome das técnicas, a respetiva definição e as fontes das mesmas.

¹ Um guião de entrevista deve ser construído a partir das questões de pesquisa de um determinado projeto de investigação. A sua estrutura é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos (Afonso, 2005, pág.106). Neste sentido, nas entrevistas que apliquei quer à coordenadora da equipa das Redes Sociais, quer às formadoras da mesma equipa, construí blocos temáticos; dentro de cada um deles, estabeleci alguns objetivos e para cada um deles, as respetivas questões.

➤ **Técnicas de recolha de dados utilizadas para a caracterização do Projeto Rua**

Tabela 1- Técnicas de recolha de dados utilizadas para a recolha de informação para caracterização do Projeto Rua;

Técnicas de recolha de dados	Designação	Fontes
Análise documental	Utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação (Afonso, 2005).	Folheto “Projeto Rua em Família para Crescer”; Apresentação do Projeto Rua; Breve Historial da Intervenção do Projeto Rua – IAC ² ; informações que constam no <i>site</i> do IAC.
Diário de Campo	Relato quotidiano da atividade do investigador, geralmente com um carácter reflexivo e prospetivo (Afonso; 2005:99).	Diário de Campo do dia 25/01/017 ³
Entrevista semiestruturada	Obedece a um formato intermédio entre as entrevistas estruturadas e as entrevistas não estruturadas (Afonso, 2005;106).	Aplicação de uma entrevista semiestruturada à Coordenadora da equipa das Redes Sociais (identificada neste relatório por PP ⁴):

² Consultar anexos 2,3 e 4

³ Consultar anexo 1 – dia 25/01/2017

⁴ Consultar anexos 5, 6 e 7

➤ **Técnicas de recolha de dados utilizados para a recolha de informação relativa à formação dos membros da equipa das Redes Sociais**

Tabela 2: Técnicas de recolha de dados utilizados para a recolha de informação relativa à formação dos membros da equipa das Redes Sociais

Técnica de Recolha de dados	Designação	Fontes
Diários de Campo	Relato quotidiano da atividade do investigador que geralmente com um carácter reflexivo e prospetivo (Afonso; 2005:99);	Diário de Campo do dia 18/05/2017 e dia 24/05/2017 ⁵
Entrevista Semiestruturada	Obedece a um formato intermédio entre as entrevistas estruturadas e as entrevistas não estruturadas” (Afonso, 2005;106).	Aplicação de uma entrevista semiestruturada às formadoras da equipa das Redes Sociais do Projeto Rua (identificadas neste relatório por ID e IP) ⁶

No capítulo seguinte, através das técnicas que mencionei anteriormente e dos respetivos dados que recolhi, irei apresentar a caracterização do IAC- Projeto Rua (local onde desenvolvi o meu estágio curricular).

⁵ Consultar anexo 1- dias 18/05/2017 e dia 24/05/2017

⁶ Consultar anexos 8,9,10,11,12

3. Caracterização da Organização

No presente capítulo irei caracterizar a organização onde desenvolvi o meu estágio curricular: IAC- Projeto Rua. Devido ao facto do Projeto Rua ser um dos vários sectores intervenientes do IAC (Instituto de Apoio à Criança), irei, inicialmente, descrever o IAC; de seguida irei caracterizar: de forma resumida, os seus diferentes sectores intervenientes; explicar como surgiu o Projeto; depois identificar quais são os destinatários habituais, qual é a missão e os objetivos do Projeto Rua, os três níveis de intervenção, as diferentes equipas do Projeto e o número de elementos na qual o Projeto é constituído; ainda irei falar sobre as atividades desenvolvidas pelo Projeto Rua e, por fim, apresentar a Rede Construir Juntos.

3.1 O Instituto de Apoio à Criança

O IAC é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, criada a 14 de Março de 1983 por um grupo de pessoas de diferentes áreas profissionais, nomeadamente médicos, magistrados, professores, psicólogos, juristas, sociólogos, técnicos de serviço social e educadores⁷.

Esta instituição trabalha com crianças em risco: abandonadas, maltratadas, desaparecidas e exploradas sexualmente. Tem como principal objetivo “contribuir para o desenvolvimento integral da Criança, na defesa e promoção dos seus direitos, sendo a Criança encarada na sua globalidade, como total sujeito dos seus direitos nas diferentes áreas, quer seja na saúde, educação, segurança social ou nos seus tempos livres”⁸. Os valores desta instituição incluem eficácia; esforço; inovação; integridade; qualidade; respeito; tenacidade; trabalho em equipa e trabalho em parceria.

O IAC desenvolve as atividades que lhe são características, no sentido de “apoiar e divulgar o trabalho de todos aqueles que se preocupam com a procura de novas respostas para os problemas da infância em Portugal, assim como a colaborar com instituições congéneres nacionais e estrangeiras”⁹. Assim sendo, o IAC promove:

- Iniciativas de informação e sensibilização;

⁷ Este ponto deste Relatório foi redigido a partir da informação contida no sítio da internet do Instituto de Apoio à Criança (IAC). Disponível em: <http://www.iacrianca.pt>; Consultado a 2 de março de 2017.

⁸ Instituto de Apoio à Criança (IAC). Disponível em: <http://www.iacrianca.pt>; Consultado a 2 de março de 2017.

⁹ Instituto de Apoio à Criança (IAC). Disponível em: <http://www.iacrianca.pt>; Consultado a 2 de março de 2017.

- Estudos, seminários, colóquios e outras iniciativas que favoreçam o debate e a reflexão sobre os problemas das crianças na atualidade;
- Experiências inovadoras que visem o desenvolvimento global da criança e a sua integração nos contextos aos quais pertence;
- O trabalho em rede, aos níveis nacional e internacional, apoiado em parcerias que favoreçam a integração da criança;
- Pareceres sobre os Direitos da Criança.

Com a realização da entrevista à coordenadora da equipa das Redes Sociais afirmou que são parceiros do IAC as seguintes entidades: *European Association for Children in Hospital (EACH)*; *European Social Action Network (ESAN)*; *European Federation for Street Children (EFSC)*; *European NGO Alliance for Child Safety Online (ENCISO)*; *International Toy Library Association (ITLA)* e *Missing Children Europe*.

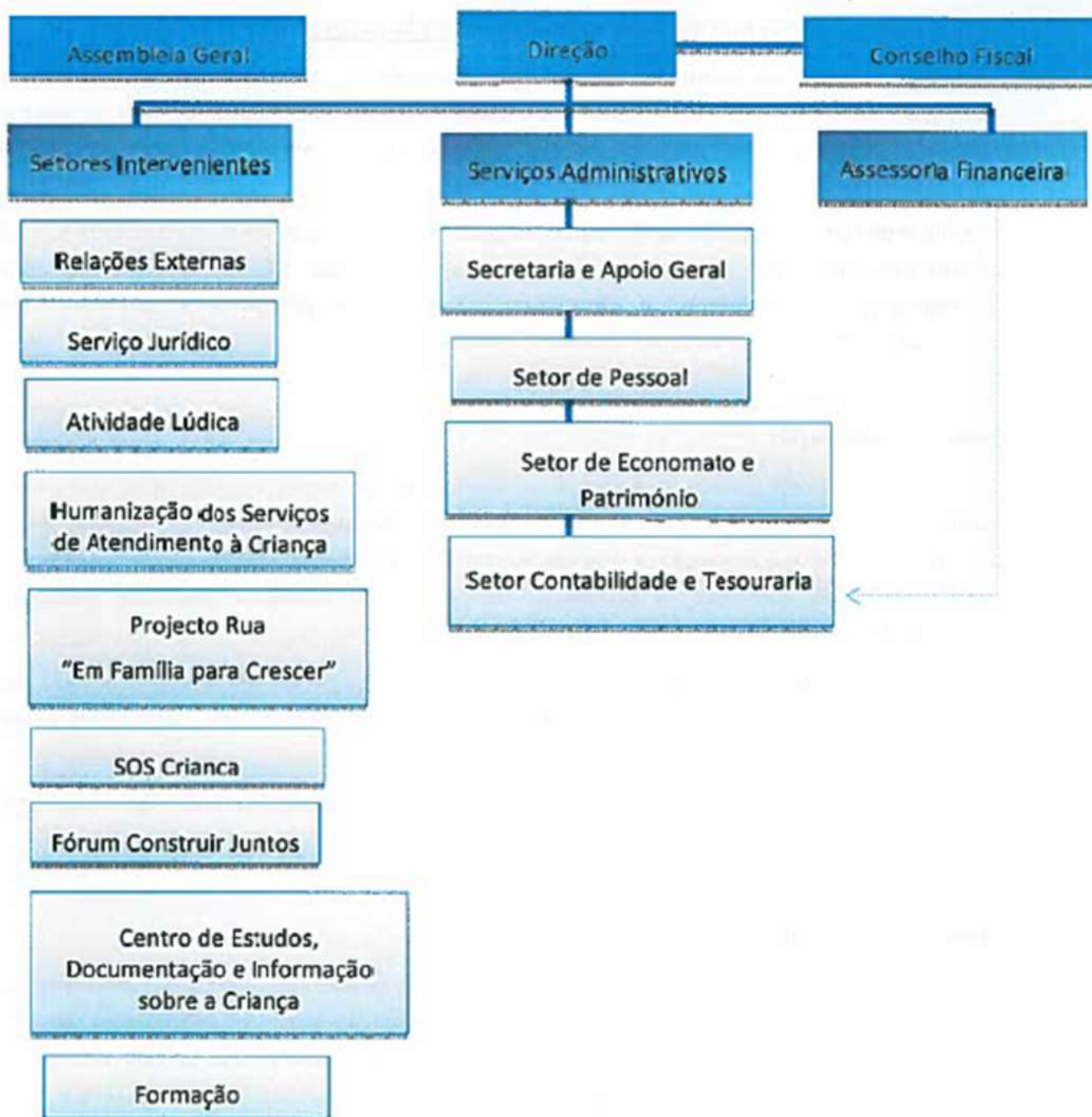
Os seus parceiros institucionais em Portugal são entre outras, as organizações que refiro a seguir: Instituto Português do Desporto e Juventude; Ministério da Administração Interna; Ministério da Educação e Ciência; Ministério da Justiça; Ministério da Saúde e Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Em relação ao Projeto Rua, a mesma entrevistada referiu que as entidades parceiras são: as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em risco, (nomeadamente na cidade de Lisboa); Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais; Juntas de Freguesia; PSP; Polícia Judiciária; escolas; Observatório de Tráfico de Seres Humanos; Rede Europeia Anti-Pobreza; Rede Construir Juntos (rede que surgiu no Projecto Rua); *European Social Action Network*; e a Associação Acreditar Criança Feliz, entre outras.

O organograma do IAC (Figura 1) evidencia os diversos departamentos que o integram (Assembleia Geral, Sectores Intervenientes, Serviços Administrativos e Assessoria Financeira) que se encontram dependentes das orientações da Direção.

Cada sector do IAC (tal como as Relações Externas, o Serviço Jurídico, a Atividade Lúdica, a Humanização dos Serviços de Atendimento à Criança, o Projeto Rua, o SOS Criança, o Fórum Construir Juntos, o Centro de Estudos, Documentação e Informação sobre a Criança e ainda a Formação) funciona autonomamente; contudo,

estão dependentes da Direção, pois devem comunicar os trabalhos que realizam e, sempre que necessário, pedir autorização para realizar outras tarefas não previstas.

Figura 1 - Organograma geral do IAC



Fonte: Organograma fornecido, no mês de março de 2017, pela coordenadora da equipa das Redes Sociais do Projeto Rua.

Tal como foi possível verificar ao longo do meu estágio curricular, para a Direção, todos os sectores intervenientes do IAC ocupam o mesmo lugar na hierarquia existente. De acordo, também, com o que aferi, para além da Direção, todos os sectores, gozam de uma certa autonomia e possuem poder e responsabilidade pelos trabalhos que realizam e pelas decisões que tomam.

Os restantes serviços, tais como os Serviços Administrativos, a Assessoria Financeira, Assembleia Geral e o Conselho Fiscal, apesar de desempenharem funções diferentes, trabalham todos em conjunto e tomam decisões em conjunto com a Direção.

3.2 Os sectores intervenientes do IAC¹⁰

O IAC realiza ações de informação e sensibilização a partir dos seguintes sectores: Serviços SOS-Criança; Atividade Lúdica; Serviço Jurídico; Humanização dos Serviços de Atendimento à Criança; Fórum Construir Juntos; Centro de Estudos, Documentação e Informações sobre a Criança (CEDI); e Projeto Rua.

Assim, o Serviço SOS-Criança surgiu a 22 de Novembro de 1988 e caracteriza-se por se constituir num serviço anónimo e confidencial, de âmbito nacional e internacional. Esta linha telefónica dirige-se às crianças, jovens, famílias e cidadãos anónimos que desejem denunciar situações de maus tratos, de desaparecimento, rapto e abuso sexual de crianças. Esta linha telefónica é constituída por uma equipa técnica que integra psicólogos, técnicos de serviço social, mediadores escolares, educadores e juristas.

Em relação à Atividade Lúdica, este serviço surgiu em 1983. Com este serviço o IAC pretende promover a defesa do Artigo 31º da Convenção dos Direitos da Criança - o direito de brincar. Neste sentido, definiu as atividades/ações a realizar a partir do apoio técnico a espaços lúdicos; da formação a profissionais e pais; da criação de um grupo ludoteca; e do reconhecimento legal de espaços públicos.

O Serviço Jurídico foi criado em 1994. Surgiu da necessidade de informar aqueles que procuravam o IAC para conhecer os Direitos das Crianças. Os objetivos deste

¹⁰ A informação referida neste ponto resulta da consulta de dados recolhidos no *site* do Instituto de Apoio à Criança (IAC). Disponível em: <http://www.iacrianca.pt> consultado a 5 de março de 2017.

sector passam pelo apoio legislativo aos vários interessados; divulgação da legislação dos Direitos da Criança; esclarecimentos jurídicos e encaminhamento de situações; recolha e tratamento da legislação relativa à infância.

O serviço Humanização dos Serviços de Atendimento à Criança surgiu em 1989; abrange a defesa dos Direitos da Criança nos serviços de saúde e a humanização do seu atendimento aos mais pequenos. Assume como objetivos fundamentais promover e desenvolver os aspetos psicológicos, sociais e éticos dos cuidados às crianças. As atividades nele desenvolvidas incluem a sugestão de estratégias de intervenção e o apoio a ações no âmbito da criança hospitalizada e, ainda, o desenvolvimento de *workshops* e seminários aos profissionais de saúde.

O Fórum Construir Juntos surgiu em 1985¹¹. Baseou-se num grupo dinamizador do Núcleo Regional de Coimbra. Em 1992, o núcleo iniciou formalmente a sua intervenção com os objetivos de promover e defender os Direitos das Crianças, permitindo-lhes uma maior possibilidade de sonhar e construir o seu projeto de vida. Na atualidade, este sector desenvolve ações de mediação escolar, dinamizando e prestando apoio técnico aos Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), a norte de Leiria. Este fórum, em Coimbra, é uma instituição de acolhimento de estágios, proporcionando um espaço privilegiado de complemento à formação académica, profissional e pessoal. Desenvolve também a sua atividade na área da formação, promovendo ações de (in)formação/sensibilização e intervindo a partir de solicitações para participar em colóquios, seminários, ações e módulos de formação. Participa, ainda, em diversas atividades promovidas por instituições parceiras, defendendo os princípios da defesa e promoção dos Direitos da Criança.

Por fim, o Centro de Estudos, Documentação e Informações sobre a Criança (CEDI) nasceu com a criação do Serviço de Documentação, em 1991. É um sector composto pelos seguintes serviços: Centro de Estudos; Serviço de Documentação; Serviço de Informação/Comunicação/Publicações; e Serviço de Formação.

¹¹ Esta entidade surgiu por iniciativa do Professor Doutor António Nuno Torrado Silva, pediatra no Hospital Pediátrico de Coimbra e um dos sócios fundador do IAC.

3.3 Surgimento do Projeto Rua

O Projeto de Rua com Crianças em Risco ou Situação de Marginalidade, atualmente designado de Projeto Rua, surgiu em 1989, fruto de uma candidatura ao Terceiro Programa Europeu de Luta Contra a Pobreza. Foi estabelecido para dar resposta a um número vasto de crianças e jovens que vagueavam na zona da baixa lisboeta (Martim Moniz, Rossio, Praça da Figueira e Praça do Comércio) no final da década de 1980. De acordo com a entrevistada PP, estas eram crianças que mendigavam e dormiam na rua, na grande maioria, em carros abandonados que naquela altura existiam nos parques de estacionamento, do Terreiro do Paço.

Segundo a mesma entrevistada, a então diretora dos Serviços da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, devido ao elevado número de crianças que dormiam na rua e devido ao facto do IAC ser uma entidade que visava promover os direitos das crianças, teve a ideia da criação do Projeto Rua à Direção do IAC.

Nesta altura, o IAC não tinha orçamento que permitisse desenvolver novos projetos. Por esta razão, a Direção do IAC em conjunto com a diretora da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa fizeram uma candidatura ao Terceiro Programa Europeu de Luta contra a Pobreza. Após o Programa ter sido aprovado, alguns membros do IAC constituíram uma nova equipa (que viria a ser o Projeto Rua) e procuraram ir para a rua ao encontro das crianças que aí viviam e que precisavam de ajuda.

3.4 O Animador de Rua

Segundo a entrevistada PP, a criação da figura do animador de rua foi considerada um aspeto inovador da intervenção do Projeto Rua. Esta nova ocupação, para além de procurar seguir os contributos de diversos autores (como, por exemplo, Paulo Freire no que se refere à educação de rua), visou sujeitos que fossem semelhantes às crianças com quem iriam trabalhar. Esta semelhança relacionava-se com a idade e com a ausência de formalismo na relação entre os animadores e as crianças, o à vontade e a confiança que normalmente se constroem entre crianças da mesma idade.

Tendo em vista formar uma equipa de animadores de rua, foram recrutados alguns jovens. O curso foi levado a cabo no verão de 1989 e em outubro do mesmo ano.

Após a sua conclusão, a primeira equipa de animadores iniciou o seu trabalho. O trabalho de proximidade realizado pelos animadores era desenvolvido com o apoio de uma equipa multidisciplinar, na qual se incluíam psicólogos, assistentes sociais, educadores sociais e enfermeiros. Este animador procurava ser amigo destas crianças, ouvindo-as, tentando perceber quais eram as suas necessidades efetivas e o porquê de estarem a viver na rua.

3.5 Destinatários do Projeto Rua

Os destinatários¹² do Projeto Rua são:

- Crianças, adolescentes e jovens dos 0 aos 18 anos em situação de risco;
- Respetivas famílias das crianças, adolescentes e jovens que se encontrem em situação de risco;
- Instituições/associações locais das comunidades de origem das crianças/jovens em risco;
- Atores sociais, representantes do poder político e outros elementos da sociedade civil.

3.6 A missão e os objetivos do Projeto Rua

A missão do Projeto Rua, de acordo com a Entrevistada PP, passa por “contribuir para a diminuição do número de crianças e jovens em risco e/ou perigo promovendo a sua reintegração sociofamiliar”.

Os objetivos gerais do Projeto Rua¹³ são os seguintes:

- Revogar a situação de marginalidade, melhorando o contexto social e económico da comunidade em que estas crianças/jovens estão inseridas;
- Contribuir para a melhoria do ambiente familiar das crianças/jovens que se encontram em situação de risco, criando/recrindo os laços entre elas e as suas respetivas famílias;

¹² Informação contida no documento intitulado por “Projeto Rua em Família para Crescer” (Anexo 2)

¹³ Informação contida no documento intitulado por “Apresentação – Instituto de Apoio à Criança” (Anexo 3)

A par destes, formularam-se os seguintes objetivos específicos¹⁴:

- Criação de um estilo de vida emocionalmente equilibrado;
- Incentivar estas crianças/jovens a frequentarem a escola e a concluírem um percurso educativo;
- Ajudar estas crianças/jovens a procurarem um emprego;
- Incentivar estas crianças a participarem em atividades culturais, desportivas, entre outras;
- Aquisição de valores necessários à vida em comunidade.

3.7 Os três diferentes níveis de intervenção do Projeto Rua

Os objetivos gerais do Projeto Rua estão orientados para três diferentes níveis de intervenção¹⁵:

- O nível de recuperação: o principal objetivo envolve intervir em situações de emergência, face a crianças e jovens desaparecidos e/explorados sexualmente, com especial incidência nos que se encontram em situação de fuga (segundo a entrevistada PP). Este nível de intervenção é realizado pela equipa do Centro Desenvolvimento e Inclusão Juvenil (CDIJ)- Zona Centro.
- O nível da prevenção: o principal objetivo envolve potenciar nas crianças e jovens uma atitude proactiva na construção de um projeto de vida saudável através do reforço das competências sociais e pessoais nas crianças/jovens (segundo a entrevistada). Um outro objetivo relaciona-se com a prevenção e intervenção através da ação do “aprender na rua” e com a prevenção e o solucionamento de situações de risco de crianças que não estão incluídas em propostas institucionais.
- Finalmente, o nível da revalorização: o objetivo mais significativo deste nível, segundo a entrevistada já referida, envolve potenciar a participação da sociedade civil na criação de políticas integradas na área da infância-juventude. Este é o objetivo da equipa Redes Sociais. Este objetivo passa por tentar fazer chegar aos representantes

¹⁴ Informação contida no documento intitulado por “Projeto Rua em Família para Crescer” (Anexo 2)

¹⁵ Informação obtida através da entrevista realizada à Inquirida PP (anexo 6).

do poder político os problemas que as crianças em situação de risco experienciam e também as inquietações e as dificuldades que os técnicos que trabalham diretamente com estas crianças sentem.

3.8 As diferentes equipas do Projeto Rua

O Projeto Rua, atualmente, é constituído por quatro equipas: a equipa do Centro das Redes Sociais (no seio da qual desenvolvi o meu estágio curricular); o Centro Desenvolvimento e Inclusão Juvenil (CDIJ) - Zona Centro (que tem sede na Avenida Almirante Reis); a equipa do Centro Desenvolvimento e Inclusão Juvenil(CDIJ)-Zona Oriental (com sede no Bairro do Condado, em Marvila) e a equipa do Centro e Apoio Comunitário (CAC) (com sede no Bairro Alfredo Bemsáude).

3.8.1 Equipa das Redes Sociais

A equipa das Redes Sociais surgiu a partir da necessidade de desenvolver projetos e parcerias para dar respostas às problemáticas identificadas pelo Projeto Rua.

Segundo a entrevistada PP, a equipa das Redes Sociais procurava ser uma equipa “coesa”; contudo, a entrevistada afirmou que esta equipa era dependente das outras equipas que integravam o Projeto Rua, pois, para esta realizar o seu trabalho, necessitava daquele que é feito pelas restantes equipas que estavam a trabalhar no terreno.

No que se refere ao nome desta equipa, a mesma entrevistada referiu que esta já teve vários nomes, um deles, foi “núcleo de apoio e desenvolvimento”. De acordo com a informação transmitida, esta equipa veio, ao longo dos anos, a alterar o seu nome, devido à constante necessidade de adaptação à mudança.

A equipa das Redes Sociais tem a sua intervenção estruturada em torno de quatro eixos distintos: cooperação nacional; cooperação internacional; divulgação e transferibilidade; e, por fim, formação.

Relativamente aos eixos cooperação nacional e cooperação internacional, a Entrevistada PP indicou que estes se relacionavam com o trabalho de parceria

existente, de âmbito europeu, assim como ao nível dos países africanos de língua oficial portuguesa.

O eixo da divulgação e transferenciabilidade envolve dar a conhecer os objetivos do Projeto Rua e desenvolver a angariação de fundos. Neste eixo, procura-se ainda alertar a sociedade civil para as diversas problemáticas que os técnicos do Projeto Rua sentem.

Já no eixo da formação, procura-se desenvolver as competências dos interventores sociais, dinamizando ações de formação em áreas onde os técnicos do Projeto Rua trabalham e possuem uma vasta experiência profissional. Como exemplo dessa vasta experiência profissional que estes técnicos têm, a entrevistada PP indicou a ação de formação intitulada Jovens Multidesafiadores que é oferecida a professores, psicólogos e assistentes sociais.

A pertinência desta ação foi justificada pela entrevistada já indicada, devido à falta de tempo que os pais têm para os seus filhos, provocando, assim, neles comportamentos agressivos e de revolta. Estes acabam por se refletir nas escolas, fazendo com que muitos professores, psicólogos e assistentes sociais, não saibam lidar com estas crianças/jovens.

Devido ao facto da equipa do Projeto Rua trabalhar com este tipo de jovens (diretamente nas suas comunidades), foi desenvolvida uma vasta experiência no trabalho com estes sujeitos. Graças a esta experiência, as formadoras da equipa das Redes Sociais decidiram construir uma ação de formação para auxiliar estes profissionais a lidarem com estes jovens.

3.8.2 Centro Desenvolvimento e Inclusão Juvenil (CDIJ)- Zona Centro

De acordo com a entrevistada PP, para além do espaço que esta equipa tem para trabalhar com os jovens sinalizados, há também um outro que funciona para o acolhimento de crianças em situação de emergência. Este permite que uma criança ou um jovem, que foi encontrado na rua, aí resida durante no máximo 72 horas. A ideia é, num curto espaço de tempo, agilizar o processo para integrar a criança ou o jovem na resposta mais adequada.

Este centro, de acordo com a entrevistada PP, não se encontra de “porta aberta” na comunidade. Esta é mantida, em sigilo, para casos realmente urgentes.

Nesta equipa fazem-se ainda os chamados “giros diurnos e noturnos”, onde os elementos desta equipa percorrem a cidade a pé ou com recurso à unidade móvel em zonas que foram identificadas pela própria equipa como sendo zonas de elevada vulnerabilidade social e portanto onde podem existir muitas situações de risco.

3.9.2 Equipa do Centro Desenvolvimento e Inclusão Juvenil (CDIJ)

Segundo a mesma entrevistada, as atividades desenvolvidas nesta equipa, são muito semelhantes às aquelas desenvolvidas no Centro CDIJ-Centro, à exceção dos giros diurnos e noturnos, pois esta equipa está na comunidade e funciona como “uma porta aberta” para quem necessita de alguma ajuda. Este centro tem investido muito no trabalho com jovens de diferentes faixas etárias e promove, essencialmente, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

3.9.3 Equipa do Centro e Apoio Comunitário (CAC)

A equipa do Centro e Apoio Comunitário (CAC) está sediada no Bairro Alfredo Bensaúde e tem uma ação que é muito importante, que se designa Aprender na Rua. Esta é feita através da unidade móvel do Projeto Rua, como um espaço onde as crianças podem ir para aprenderem a ler, pintar desenhos ou, se for o caso, levarem os trabalhos de casa da escola, para tirarem dúvidas. Esta ação é realizada com o objetivo de “ir ao encontro” das crianças deste bairro, que na grande maioria estão a viver na rua. Para além desta ação, devido ao fato de neste bairro existirem maioritariamente indivíduos de etnia cigana (segundo a entrevistada PP, cerca de 98% das pessoas que residem nesta zona), esta equipa construiu uma turma, constituída apenas por meninas (por razões culturais, a partir do quarto ano, os pais não lhes permitem ir à escola) para lhes dar aulas.

3.10 Elementos do Projeto Rua

Durante o meu estágio, no Projeto Rua, de acordo com a informação que recolhi junto da Entrevistada PP, trabalhavam 21 elementos: seis elementos na equipa do CDIJ-Oriental; seis elementos na equipa do CAC; três elementos na equipa das Redes sociais; e ainda, seis elementos no CDIJ –Centro.

3.11 Atividades desenvolvidas pelo Projeto Rua

O Projeto Rua desenvolvia as seguintes atividades¹⁶:

- Ações de formação;
- Momentos de animação com as crianças, nos intervalos das escolas, dos bairros onde o Projeto Rua faz algum tipo de intervenção;
- Desenvolvimento de sessões de sensibilização relativas aos direitos das crianças e ou aos temas trabalhados pelo Projeto Rua;
- Visitas domiciliárias, onde se tentava fazer um acompanhamento individualizado nas crianças;
- Projetos vocacionados para o treino de competências individuais e sociais para as crianças/jovens;
- Treino de competências parentais para as famílias.

O plano de atividades de cada equipa era elaborado anualmente e a avaliação de cada uma delas era levada a cabo semestral ou trimestralmente. Em relação à avaliação do trabalho do Projeto Rua, todas as equipas juntavam-se durante dois dias uma vez por ano. Nesses momentos, refletiam sobre o trabalho desenvolvido no ano anterior e perspetivavam a ação futura. Depois, de acordo com as diretrizes da equipa responsável, cada uma definia a sua própria planificação anual e identificava as suas prioridades.

¹⁶ Informação recolhida junto da Entrevistada PP, coordenadora da equipa das Redes Sociais (Anexo 6);

3.12 A Rede Construir Juntos

Ao longo do meu estágio curricular no Projeto Rua, trabalhei muitas vezes no âmbito da Rede Construir Juntos. Esta Rede foi fundada pelo Projeto Rua e constituiu-se, formalmente, a 01 de Julho de 1997, de acordo com a informação que me foi disponibilizada¹⁷.

Esta Rede pretendia “quebrar o isolamento em que se encontravam mergulhadas algumas instituições e desafiá-las à construção de pontes com outras organizações”¹⁸. Esta Rede visava, também, funcionar como uma plataforma de parceiros, na qual as instituições que a integravam pudessem cooperar. Por isso, várias instituições situadas ao longo do país faziam parte desta rede¹⁹.

De acordo com a informação que me foi disponibilizada, em 2004/2005, procedeu-se à redefinição da finalidade e dos objetivos da rede. Deste modo, nos dias de hoje, a finalidade da Rede Construir Juntos passa por promover o trabalho em parceria no sentido de potenciar a sinergia das ações no combate à exclusão social na área da infância/juventude.

Em relação aos objetivos gerais, podemos verificar que estes são os seguintes²⁰:

- “Aprofundar e reforçar conhecimentos, a nível nacional e internacional, que permitam melhorar a eficácia da intervenção”;
- “Promover a cooperação interinstitucional a nível nacional e internacional”;
- “Contribuir para a adequação das medidas de política nacional e internacional para a infância e juventude”;
- “Contribuir, através da Rede Construir Juntos, para a otimização de respostas no âmbito das crianças desaparecidas e/ou exploradas sexualmente”.

¹⁷ Esta Rede constituiu-se na presença do Sr. Secretário de Estado da Inserção Social no Seminário Famílias Não Estruturadas-Metodologias de Intervenção, no âmbito da iniciativa europeia para ações e estudos em favor da família (informação que consta no folheto intitulado Rede Construir Juntos).

¹⁸ Informação disponível no folheto intitulado “Rede Construir Juntos” (Anexo 13)

¹⁹ Estas instituições incluíam: o IAC- Fórum Construir Juntos; IAC – Projeto Rua; IAC Açores; Centro Social e Paroquial de Recardães – Águeda (distrito de Aveiro); Cáritas Diocesana de Beja; Centro Cultural e Social de Santo Adrião (distrito de Braga); Associação de Amigos da Criança e da Família “Chão dos Meninos”(distrito de Évora); Centro Assistência Social Lucinda Anino dos Santos – Lagos (distrito de Faro); Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Poente (distrito de Leiria); ARTENAVE Atelier, Associação de Solidariedade – Moimenta da Beira (distrito de Viseu); Delegação da Cruz Vermelha Portuguesa – Centro de Apoio À Família e Aconselhamento Parental (distrito de Portalegre); Agência Piaget para o Desenvolvimento – APDES e Centro Social, Cultural e Recreativo das Freguesias de Messegães, Valadares e Sá- CENSO (distrito de Viana do Castelo) - informação que consta no folheto intitulado por “Rede Construir Juntos”.

²⁰ Informação disponível no folheto intitulado “Rede Construir Juntos” (Anexo 13);

As atividades que eram desenvolvidas na Rede Construir Juntos, de acordo com a informação que me foi disponibilizada, integravam: reuniões entre as diferentes instituições da Rede Construir Juntos; encontros temáticos; *ateliers*; ações de formação; ações de sensibilização e informação; intercâmbios de técnicos e em grupo-alvo; encontros de avaliação anual; articulação de respostas com as várias instituições da rede no caso das crianças desaparecidas e/ou exploradas sexualmente, entre outras.

No Polo de Lisboa (instituições que se situam no distrito de Lisboa e que integram a Rede Construir Juntos), encontram-se as cinco instituições que disponibilizam (para os parceiros que queiram ou que precisassem) várias ofertas formativas, como se pode verificar no quadro seguinte:

Tabela 3 - Oferta formativa dos participantes do Polo de Lisboa

Nome da Instituição	Temas	Participantes
Ajuda de Mãe	Sexualidade (no âmbito da prevenção)	Jovens
Associação Luís Pereira da Mota (ALPM)	Novas Tecnologias - Prevenção e Cuidado	Jovens
	Criação Multimédia	Técnicos e Jovens
Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV)	Violência no Namoro	Técnicos e Jovens
	<i>Bullying</i>	Técnicos e Jovens
	Prevenção da Violência Sexual	Jovens
	ABC Justiça	Jovens
Projeto Rua (IAC)	Tráfico Humano	Técnicos e Jovens
	Segurança na Internet	Crianças e Jovens
	Os Direitos da Criança	Crianças e Jovens
	Prevenção de Abusos Sexuais	Crianças e Jovens
	Prevenção de Riscos	Crianças e jovens
Centro de Estudos para a Intervenção Social (CESIS)	RESILAND (crianças em movimento)	Jovens e Técnicos
	YOUPREV (Prevenção da Delinquência)	Técnicos

Fonte: Informação disponibilizada pelo IAC- Projeto Rua

No capítulo seguinte irei indicar que imagem organizacional eu considero que o IAC se insere e ainda de que modo a cultura organizacional caracteriza o IAC- Projeto Rua.

4. Quadro Conceptual e Teórico

Este capítulo apresenta a descrição e a análise do local onde estive a desenvolver o meu estágio curricular enquanto realidade organizacional. Assim sendo, o foco recai sobre os conceitos de organização; estrutura organizacional (complexidade; formalização e centralização); modelo organizacional (vértice estratégico; linha hierárquica; centro operacional; tecnoestrutura; pessoal de apoio); cultura organizacional (definições de cultura organizacional); origem e transmissão da cultura; funções da cultura; dimensões e níveis da cultura na organização); subculturas da organização e ambiente externo.

I. Organização

Para Bilhim (2006), a organização “é uma entidade social, conscientemente coordenada, gozando de fronteiras delimitadas, que funciona numa base relativamente contínua, tendo em vista a realização de objetivos.”

Neste sentido, Schein acrescenta que uma organização inclui a

“(...) coordenação racional de atividades de um certo número de pessoas, tendo em vista a realização de um objetivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão do trabalho e funções, de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade” (Schein, 1986, citado por Bilhim, 2006).

Neste sentido, Costa (2003) refere que as organizações são constituídas por grupos de indivíduos que tentam atingir o objetivo geral da organização onde estão inseridos. Contudo, Lima e Silva (2005) afirmam que dentro de cada organização os indivíduos que a compõem atuam, também para realizar os seus objetivos pessoais.

Numa perspetiva mais ampla, as organizações podem ser vistas como sistemas vivos, dependentes e influenciados pelo meio que as rodeia. Visto que as organizações são essencialmente constituídas por indivíduos (tal como já vimos anteriormente), estes também acabam por ser influenciados pelo ambiente exterior à organização. Neste

sentido, podemos verificar que, tal como existem diferentes tipos de organização, também existem diferentes géneros de ambiente (Lima & Silva, 2005, p.2).

II. Estrutura Organizacional

Uma das componentes presentes numa organização é a estrutura organizacional. Esta é a forma pela qual as atividades desenvolvidas são distribuídas, estruturadas e coordenadas. As componentes da estrutura organizacional incluem a complexidade; a formalização; a centralização e a estratificação. A complexidade refere-se aos níveis de diferenciação existentes numa organização, ou seja, os níveis de especialização dos sujeitos que integram a organização. A formalização é o recurso que a organização tem para regular o comportamento dos indivíduos que a integram. A formalização define o modo como as regras, os procedimentos, as instruções e as comunicações estão identificadas, tendo em vista a redução de comportamentos desadequados²¹. A centralização de uma organização refere-se ao modo como o poder está distribuído nas organizações. Quanto maior é a centralização, mais autoridade é concentrada nos níveis mais elevados da hierarquia da organização. Mas quando a descentralização existe, a tomada de decisões é mais concentrada ao nível mais baixo da hierarquia (Bilhim, 2006). A estratificação diz respeito aos diferentes estatutos existentes dentro de uma organização e estas são responsáveis pelas hierarquias existentes ou não dentro de uma organização. Ou seja, numa organização onde haja uma estrutura hierárquica bastante definida (estrutura vertical), onde o poder de decisão é tomado apenas no topo da hierarquia e em que todos os sujeitos que integram a mesma, tenham que cumprir com as ordens que lhes são impostas e têm que pedir autorização para tudo nesse topo, existe uma grande estratificação. Se, pelo contrário, existir numa determinada organização, uma estrutura hierárquica horizontal, a estratificação é reduzida, pois normalmente o poder de decisão é tomada em conjunto com todos os sujeitos que integram a organização (Hage, 1965 citado por Chorão, 1992).

²¹ No seguimento da proposta de Mintzberg (1983), Bilhim (2006 ou 2003) indica-nos que as hipóteses de formalizar o comportamento das organizações são as seguintes: a) formalização pelo trabalho: especifica-se numa descrição formal qual é a natureza do trabalho e quais as fases da tarefa; b) formalização pela organização do trabalho - numa escala organizacional mais ampla, pode-se formalizar o comportamento esperado - diz-se o que deve ser feito em cada fase do processo, em cada posto de trabalho; c) formalização pelas regras: as regras são o exemplo mais popular de formalização - no trabalho, o comportamento é formalizado por regras; d) formalização pela estrutura: é feita a especificação dos canais possíveis de comunicação na cadeia organizativa de comando - diz-se formalmente com quem cada um pode ou não comunicar.

Analisando estas componentes e o caso específico do local onde desenvolvi o meu estágio curricular (IAC- Projeto Rua), considero que este é bastante complexo, devido aos inúmeros sujeitos especializados que esta organização tem. No que se refere à sua formalização, penso que esta organização é bastante formalizada, pois possui regras para o seu funcionamento; contudo, estas são impostas e levadas a cabo de uma forma bastante informal. Por outras palavras, quando o seu vértice estratégico dita as regras a cumprir, não é feita de uma forma muito “rígida”. No que se refere à centralização desta organização, pelo que eu fui percebendo ao longo dos meus meses de estágio, muitas das decisões eram tomadas pelos gestores intermédios; todavia, o vértice estratégico acabava sempre por tomar conhecimento destas decisões e, se assim o entendesse, podia voltar atrás nessas decisões.

III. Modelo Organizacional

Mintzberg apresenta cinco estruturas existentes dentro das organizações: o vértice estratégico, a tecnoestrutura; o núcleo operacional; a linha hierárquica; e a equipa de apoio. Cada uma destas estruturas possui com funções específicas dentro do sistema, mas estas podem interagir das mais variadas maneiras (citado por Lima & Silva, 2005).

A principal função do vértice estratégico passa por assegurar que a missão de uma determinada organização é cumprida de uma forma eficaz. O vértice estratégico é também responsável por todo o tipo de supervisão (Lima & Silva, 2005, p.2). Esta supervisão poderá estar relacionada com o controlo dos recursos existentes, com os possíveis conflitos também existentes, com o controlo das atividades ou pela comunicação direta ou indireta com os elementos da organização.

Para além de ser responsável por toda a organização, o vértice estratégico é ainda responsável pelo ambiente que o rodeia. De acordo com os autores Lima e Silva (2005) o vértice estratégico tem o dever de ser o elo de ligação entre o interior do sistema e o ambiente envolvente.

A estrutura organizacional tem a essencial função de estabelecer a ligação entre as diferentes partes da organização. É composta por gestores intermédios que tentam responder às diferentes necessidades que vão surgindo no interno do sistema. Estes

têm autoridade formal para tomar decisões no seio da organização (quando é necessário) e são, por exemplo, os coordenadores, chefes de departamento, entre outros (Hage, 1965, citado por Chorão, 1992).

A estrutura também é denominada por “chão de fábrica”, pois é onde se dá todo o processo de produção. O produto desta estrutura pode ser um bem e/ou um serviço. Contudo, “toda a organização vive em função do núcleo operacional, pois é para ele que ela existe” (Lima & Silva, 2005, pág.3).

O núcleo operacional é constituído pelos sujeitos que estão diretamente ligados à produção de bens e/serviços da organização. Na estrutura estão presentes os analistas que têm a função de observar/analisar o sistema e perceber como este funciona e que, comunicando com os gestores da linha hierárquica, possibilitam uma constante adaptação do sistema às necessidades que vão surgindo (Lima & Silva, 2005, pág.3).

Estes analistas constituem a tecnoestrutura, que têm a responsabilidade de verificar como funciona o sistema de produção. Para além disso, são responsáveis asseguram a formação dos operacionais (Hage, 1965, citado por Chorão, 1992).

No que se refere à equipa de apoio, esta é constituída pelos sujeitos que são responsáveis pelos serviços logísticos da organização, tais como os indivíduos responsáveis pelas relações públicas e pelos serviços jurídicos, entre outros. (Hage, 1965, citado por Chorão, 1992).

Analisando estas cinco estruturas e pensando especificamente no caso do IAC-Projeto Rua, de acordo com a informação que fui recolhendo ao longo do meu estágio curricular, posso concluir que o vértice estratégico corresponde à direção do IAC. O núcleo operacional inclui todos os assistentes sociais, animadores socioculturais, psicólogos e educadores sociais que trabalham no Projeto Rua, nos diferentes sectores do IAC, que intervêm diretamente com as crianças em situação de risco. A equipa de apoio existente no Projeto Rua integra também todos estes técnicos (que referi anteriormente), pois estes, para além de trabalharem diretamente com as crianças, são também responsáveis pelos serviços logísticos. A tecnoestrutura do Projeto Rua, de acordo com o que tive oportunidade de verificar, corresponde aos elementos que integram a equipa das Redes Sociais e os gestores intermédios são todos os coordenadores de equipa dos sectores intervenientes e do Projeto Rua.

Mintzberg (1983, citado por Lima & Silva) identifica os vários tipos de estrutura: estrutura simples; burocracia mecanicista; estrutura divisionalisada; burocracia profissional e adhocracia. A estrutura simples é característica das pequenas organizações, que se baseiam numa liderança forte, normalmente assente na figura de um indivíduo, que executa o seu poder de um modo informal, através de uma supervisão direta. Nesta configuração, a linha hierárquica praticamente não existe, visto que é o vértice estratégico que avalia e coordena os indivíduos. A burocracia mecanicista é caracterizada por uma grande dependência da estrutura hierárquica estruturada pelo organograma e a informação percorre a organização de uma maneira formal. Neste sentido, “os fluxos de autoridade partem do vértice num sentido descendente e toda a comunicação dentro da estrutura efetua-se entre os elementos acima ou abaixo na hierarquia definida” (Lima & Silva, 2005, pág.6). Nesta configuração, todos os indivíduos têm as suas funções definidas para a elaboração do produto que é concebido numa determinada organização. No que se refere, à estrutura divisionalisada as organizações encontram-se dispersas geograficamente, mas possuem uma sede central. As funções estão dispersas, o que minimiza a interdependência entre as divisões. Na burocracia profissional, é o centro operacional que se assume como componente-chave da organização. Os operacionais desfrutam de uma autonomia, graças à sua formação de base e, por isso, assiste-se, a uma standardização das qualificações. A tecnoestrutura é inexistente e o papel de analisar e avaliar o processo de produção é feita pelos próprios profissionais (Lima & Silva, 2005, pág.7). Por fim, a adhocracia assume-se “claramente como a estrutura de amanhã”, pois, para além de contemplar as partes da organização, inclui também o meio envolvente, atribuindo uma grande importância no processo de produção. As diferentes partes das organizações assentam numa “estrutura amorfa”; cada uma delas produz diretamente umas com as outras, mas também com o exterior. Esta “é uma configuração inovadora, pois a organização está constantemente a adaptar-se às necessidades e exigências, tanto externas como internas” (Lima & Silva, 2005, pág.8). Todos os processos de comunicação são de ordem informal e a “coordenação é feita através de um ajustamento mútuo entre a chefia e os restantes elementos da organização, o que beneficia toda a organização em torno do projeto e missão a que ela se propõe” (Lima & Silva, 2005, pág.8).

Tendo em conta o que atrás foi referido sobre a definição de organização e as suas respetivas características, considero que o IAC-Projeto Rua é uma organização que tem uma configuração que se enquadra entre a burocracia profissional e a adhocracia. Aproxima-se de uma burocracia profissional, dado que no Projeto Rua todos aqueles que lá trabalham são assistentes e animadores sociais, ou seja, possuem profissões que correspondem a “uma standardização das qualificações”. Simultaneamente, desfrutam de grande autonomia. Adicionalmente, no Projeto Rua, tal como é característico nas organizações que são configuradas como uma burocracia profissional, o papel de analisar e avaliar o processo de produção é realizado pelos próprios profissionais. Para além deste facto, o IAC também se aproxima de uma configuração adhocrática, porque existe uma envolvimento com o exterior, devido ao trabalho que se realiza com o seu respetivo público-alvo. O Projeto Rua trabalha com crianças em situação de risco: abandonadas, maltratadas, desaparecidas e exploradas sexualmente. O trabalho aí desenvolvido é bastante influenciado pela sociedade e pelas famílias em que estas crianças estão inseridas, ou seja, pelo meio envolvente. Para além disso, no que se refere ao trabalho no campo da formação, sempre que a equipa do Projeto Rua é solicitada para dinamizar alguma ação, tenta no decorrer da mesma perceber que necessidades são sentidas e o que é pretendido realmente aprender sobre o tema em causa. Apesar das diferentes equipas no Projeto Rua, todas elas trabalham em conjunto e comunicam entre elas. Grande parte das decisões são tomadas no interior do próprio Projeto, sem ser necessário pedir autorização à direção (ao seu vértice estratégico), ou seja, ao IAC. Isto acontece devido à autonomia que os diferentes trabalhadores têm e à existência de gestores intermédios que tomam as decisões. São estes também que têm a responsabilidade de informar a direção e esta deposita confiança no trabalho dos seus trabalhadores.

IV. Imagens de organizações

Morgan (1997), de forma a analisar a estrutura das organizações e na forma como estas funcionam, identificou cinco diferentes metáforas para caracterizar o funcionamento e a estrutura das organizações. Neste seguimento, indica que as organizações podem ser vistas como:

- ✓ Uma máquina – nas organizações onde há um enorme controlo no trabalho que é efetuado; onde existe uma grande supervisão hierárquica e rotinas no trabalho; existe uma enorme rapidez, precisão e previsibilidade no trabalho que é efetuado.
- ✓ Organismos vivos – nas organizações que possuem um sistema aberto, que se adaptam facilmente ao ambiente que as rodeia; que dão uma grande importância às necessidades pessoais dos seus operacionais e nas quais não há um controlo tão rígido nas tarefas que são realizadas.
- ✓ Organizações como cultura - nas organizações onde há uma grande ênfase nos rituais; todos os elementos constituintes da organização dão uma grande importância à missão da organização. É de salientar que nestas organizações todos os elementos estão bastante unidos. Existe uma boa relação entre o vértice estratégico e todos os operacionais, existe uma enorme partilha entre todos e o reconhecimento por parte do vértice estratégico para com todos os elementos que constituem a organização.
- ✓ Organizações como cérebros – nestas organizações verifica-se que há uma grande autonomia em todos os seus elementos; existe um constante desafio, uma necessidade e vontade de mudança; há sempre *feedback* (feito em equipa) em todos os trabalhos que são realizados. Os elementos destas organizações apresentam uma grande capacidade para a auto organização; existem inúmeras redes de trabalho e uma constante pesquisa do ambiente que rodeia estas organizações, bem como uma recolha e um tratamento de informação para melhorar o funcionamento destas organizações.
- ✓ Organização como arena política – nestas organizações verifica-se a existência de muitos interesses, conflitos, alianças, coligações entre diferentes grupos que vão sendo criados; existem inúmeros conflitos; verifica-se a existência de antagonismos entre quem tem ou não “mais poder”.

Neste seguimento, considero que o IAC- Projeto Rua, se identifica com uma organização como cultura, pois tal como pude aferir ao longo do meu estágio curricular, são bastante visíveis os inúmeros rituais existentes no seio da organização e todos os seus elementos seguem à risca os valores e missão da organização.

Para além disso, também pude verificar que todos os elementos desta organização são bastante unidos e também devido ao facto dos operacionais possuírem uma certa

autonomia, poder e responsabilidade pelos trabalhos que realizam, verifica-se uma boa relação entre o vértice estratégico e os operacionais.

V. Definições de Cultura Organizacional

Segundo Ribeiro (2006, pág.170) o conceito de “cultura organizacional”, surgiu na década de 70, por Pettigrew. Contudo, só a partir da década de 80, é que começou a ter um maior progresso, devido ao facto das organizações americanas não conseguirem competir com as dos outros países (principalmente as Japonesas) por causa do fracasso dos modelos da gestão das organizações que utilizavam.

De acordo, com a informação que pude analisar, têm vindo a surgir diversos autores que têm se debruçado sobre o estudo deste tema. Daí, ser difícil convergirem para uma definição universal, que retracte todos os conceitos que tem sido aplicados na pesquisa empírica.

Neste seguimento, para Schien (1992) citado por Ribeiro (2006, pág.172) a cultura organizacional tem implícita três níveis:

- Os *artefactos* que diz respeito a tudo o que se vê, ouve ou sente na organização, tal como os produtos, os serviços e padrões comportamentais dos seus membros;
- Os *valores compartilhados*, que foram criados pelos fundadores da organização, de forma a orientar os seus colaboradores na realização das suas tarefas. Estes, são validados pela partilha social do grupo envolvente;
- Os *pressupostos básicos*, que normalmente está oculto nos colaboradores da organização, tais como as percepções, os valores e os sentimentos, que definem como reagir emocionalmente ao que se passa, que identificam a identidade da organização (Ribeiro, 2006 pág.172).

Segundo Ribeiro (2006), Chiavenato (2000) afirma que se verifica a existência de duas vertentes básicas na cultura organizacional: a “formal” que se relaciona com os cargos desempenhados pelos seus membros, com a hierarquia da autoridade e responsabilidade dos mesmos, os objetivos, as estruturas e tecnologias postas à disposição na organização; e a “informal” que se relaciona com os grupos

informais que se desenvolvem no seu seio, as atitudes e comportamentos, as normas de trabalho que diferentes grupos podem adotar, independentemente das definidas institucionalmente (Ribeiro, 2006, pág. 172).

Segundo o mesmo autor, dentro de uma organização, o termo cultura pode representar a distinção entre duas organizações, mesmo sendo organizações que tenham objetivos em comum. A cultura representa a identidade dos seus membros e o nível de comprometimento de um grupo pertencente à organização em detrimento do interesse individual de cada elemento. Podemos assim, verificar que a cultura representa os padrões comportamentais e os atos a executar mais adequados (Ribeiro, 2006, pág. 173).

De acordo com o mesmo autor, ao analisar-se uma cultura organizacional, verifica-se os padrões comportamentais de toda a empresa. Não avalia o nível de desempenho dos indivíduos nem a eficiência da mesma. A cultura diz respeito á coerência de comportamentos procurando o rumo á eficiência! (Ribeiro, 2006, pág. 173).

Neste seguimento, Ribeiro afirma que segundo a perspectiva de Schein (1984) a cultura organizacional *“é o padrão de pressupostos básicos que um dado grupo inventou, descobriu e desenvolveu, aprendendo a lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna, e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados suficientemente válidos e serem ensinados aos novos membros como o modo correto de compreender, pensar e sentir, em relação a esses problemas”* (Ribeiro, 2006, pág. 173).

De acordo com Chorão (1992, pág.41) *American Heritage Dictionary* refere que a cultura organizacional *“é a totalidade de padrões de comportamento transmitido socialmente, artes, crenças, instituições e todos os outros produtos do trabalho e pensamento humano que são características de uma comunidade ou população; um estilo de expressão social e artística peculiar de uma sociedade ou classe”* (Chorão, 1992, pág.41).

Citando o mesmo autor, Jay Lorsch, refere que a cultura *“é o conjunto de crenças partilhadas entre os gestores de uma organização acerca de como devem comportar-se, gerir a organização e conduzir as suas atividades bem como as dos funcionários”* (Chorão, 1992, pág.42).

VI. Tipologias Culturais

Na cultura, tal como acontece na psicologia, é possível classificar os indivíduos de acordo com certas tipologias (Bilhim, 2006). De acordo com este autor, as tipologias mais conhecidas são: o modelo de Deal-Kennedy; o modelo de Harrison e o modelo de Handy.

❖ Modelo de Deal-Kennedy

Segundo Bilhim (2006), estes autores basearam-se em duas variáveis: a velocidade de *feedback* e quantidade de risco- para definir quatro áreas (reproduzidas na figura seguinte): alto risco e *feedback* lento; alto risco e rápido *feedback*; baixo risco e baixo *feedback*; baixo risco e rápido *feedback*.

Quantidade De risco	Alto Risco <i>Feedback</i> lento Ex: Petrolífera	Alto Risco <i>Feedback</i> rápido Ex: Cinema
	Baixo Risco <i>Feedback</i> Lento Ex: Seguros	Baixo Risco <i>Feedback</i> Rápido Ex: Restaurante
		Velocidade de <i>Feedback</i>

Figura 2 : Modelo de Deal-Kennedy segundo Bilhim (2006)

Analisando esta figura e pensando no funcionamento do IAC- Projeto Rua, penso que esta organização se assemelha com um restaurante - “baixo risco e *feedback* rápido”. Isto porque no seio desta organização, sempre que alguma tarefa era desempenhada por algum elemento de algum sector interveniente, apesar destes gozarem de uma certa autonomia, era sempre solicitado *feedback* à Direção e este era sempre recebido rapidamente.

❖ Modelo de Harrison:

Este autor, segundo Bilhim (2006), definiu duas componentes da estrutura como variáveis – formalização e centralização – e marcou quatro áreas, correspondentes aos seguintes tipos culturais:

- Cultura de função – elevada centralização e formalização;
- Cultura de tarefa – baixa centralização e elevada formalização;
- Cultura de poder- elevada centralização e baixa formalização;
- Cultura de átomo- baixa centralização e formalização;

❖ Modelo de Handy

Handy, de acordo com Bilhim (2006), definiu as mesmas variáveis que Harrison, contudo, atribuiu nomes diferentes:

- Cultura Apolo- elevada centralização e formalização;
- Cultura Atena- baixa centralização e elevada formalização;
- Cultura Zeus- elevada centralização e baixa formalização;
- Cultura Dionísio- baixa centralização e formalização.

A cultura Apolo ou de função, segundo Bilhim (2006), é organizada a partir do papel a desempenhar e não a partir do indivíduo. Por Apolo ser o deus da razão, que representa a ordem e as regras, esta cultura corresponde à definição de burocracia e as organizações funcionam com base em regras, procedimentos e estruturas (Bilhim, 2006, pág. 173).

A cultura Atena ou de Projeto, de acordo com o mesmo autor, anda ligada á imagem de rede por essa oferecer a utilização das diversas partes do sistema organizacional. Segundo este autor, relaciona-se com uma cultura vocacionada para a resolução de problemas (Bilhim, 2006, pág. 173).

Neste tipo de cultura o poder situa-se nas interceções da malha da rede e o perito é tido como fonte de influência. Estimula-se o recurso à intuição, criatividade e inovação. Nas organizações marcadas por esta cultura há objetivos e um espírito pronto para se empenhar (Bilhim, 2006, pág. 173).

Por todas estas características que mencionei anteriormente, penso que o IAC- Projeto Rua se enquadra neste tipo de cultura, pois esta organização move-se para a resolução de problemas, devido também ao público-alvo com quem trabalha recorrendo sempre à criatividade, intuição e inovação.

A cultura Zeus exprime-se através da teia de aranha (Bilhim, 2006, pág.174). As linhas fundamentais são as que rodeiam a aranha e estabelecem as esferas de influência e de poder.

As relações de trabalho estabelecem-se com base na finidade e confiança, elementos base para o crescimento e apoio da teia e para a seleção dos membros. Segundo o mesmo autor, parece ser uma cultura característica das organizações que começam. É também o caso das empresas familiares. O poder de Zeus, representa o poder emocional, mais frequentemente o carisma e a impulsividade (Bilhim, 2006, pág.174).

Por fim, a cultura Dionísio subsiste para auxiliar o indivíduo a realizar os seus objetivos. Não são os indivíduos que pertencem à organização, mas esta é que lhe pertence. As organizações que integram esta cultura agrupam profissionais liberais, mas que permanecem profissionalmente separados e independentes uns dos outros (Bilhim, 2006, pág. 174).

VII. Culturas Fortes e Culturas Fracas

Segundo Bilhim (2006, pág. 174) o problema da força e da fraqueza da cultura tem sido estudado com grande frequência pelos teóricos desta especialidade. Segundo o mesmo autor, a vantagem das culturas fortes é que estas possuem um grande impacto sobre o comportamento dos empregados e assim, têm uma grande influência na redução do abandono da organização por parte dos empregados.

A força de uma cultura depende de três fatores:

- O primeiro fator relaciona-se com a profundidade com que as crenças, os valores e as expectativas que guiam as atitudes e comportamentos atingem o centro da organização.

- O segundo fator relaciona-se com a extensão com que a cultura organizacional é partilhada. No caso das empresas em que um pequeno número de empregados partilhem os traços de uma cultura, será uma cultura fraca, mas com um elevado grau de facilidade para proceder à mudança.

- O terceiro fator relaciona-se com a simplicidade e clareza dos elementos da cultura. As organizações que ofereçam aos empregados, valores e sistemas de crenças confusas, lançará a confusão entre os empregados e por isso, terá uma cultura fraca (Bilhim , 2006, pág. 175).

Quando uma empresa tem uma cultura forte, os valores, normas e crenças são bastante interiorizadas por todos os elementos. A força da cultura da empresa tende a aumentar quanto mais os membros da organização aceitarem-na e se empenharem nela. As empresas que apresentam culturas fortes apresentam elevados índices de coesão, lealdade e empenhamento entre os membros. A força da cultura, segundo o mesmo autor, também poderá ser substituída pelo grau de formalização. A formalização, segundo o mesmo, relaciona-se com as regras, regulamentos e procedimentos para regularizar o comportamento dos empregados (Bilhim, 2006, pág. 176).

De acordo com o mesmo autor, a formalização beneficia a previsão, a ordem e a consistência. Contudo, o mesmo autor afirma que umas das grandes desvantagens das empresas que têm uma cultura forte vão facilmente à falência por incapacidade de adaptação. Ora, tendo em conta que a nossa sociedade está em constante mudança, as empresas que preservam demasiado as suas crenças e os seus valores e que não procuram inovar e adaptar-se às mudanças que vão ocorrendo, dificilmente conseguirá ter sucesso! As empresas devem assim, preservar a sua identidade mas conseguirem estar abertas a novas mudanças (Bilhim, 2006, pág.176).

Ao longo do meu estágio curricular no IAC- Projeto Rua, pude aferir que esta organização tem uma cultura forte, pois verifiquei que todos os elementos têm bastante interiorizado neles, as regras, os valores da mesma. Para além disso, verifiquei ainda que esta se encontra bastante aberta a novas mudanças, devido essencialmente, ao público-alvo com quem trabalha.

VIII. Funções da Cultura Organizacional

A cultura desempenha nas organizações, inúmeras funções tais como: a definição das fronteiras organizacionais, que permitem distinguir uma organização de uma outra; o sentido de identidade que oferece aos seus empregados; incentiva o empenhamento por parte dos empregados, através das metas organizacionais e ainda confere um mecanismo de controlo que guia as atitudes e comportamentos dos empregados (Bilhim, 2006, pág.177).

A cultura é difundida pelos empregados, de inúmeras formas, tais como: rituais, e símbolos (Bilhim, 2006, pág.177).

Os rituais caracterizam as atividades que indicam e reforçam os valores chave da organização, identificam as metas das organizações e as pessoas importantes e imprescindíveis.

O material simbólico relaciona-se com o logotipo das organizações, a apresentação dos espaços, entre outros. Estes materiais revelam o tipo de cultura e a maneira que transmitem as mensagens aos empregados (Bilhim, 2006, pág.177).

Ao longo do meu estágio curricular, pude verificar a presença de inúmeros rituais e materiais simbólicos. A presença dos rituais verifiquei ao longo dos vários meses de estágio, nas atividades que as equipas do Projeto Rua foram realizando. Nelas era visível, entre os elementos de toda equipa, o desejo de cumprir com a missão da organização. A missão da organização era sempre lembrada, através de conversas informais entre todos os elementos, sempre antes de iniciarem qualquer atividade. O material simbólico era visível em todos os espaços em que o Projeto Rua trabalhava, como por exemplo, a disposição das salas e os efeitos que tinham nas suas paredes.

No capítulo seguinte irei abordar como foi a minha experiência enquanto estagiária da equipa das Redes Sociais do Projeto Rua, que atividades e que tarefas lá realizei e que ações de formação auxiliei a organizar e que tive a oportunidade de assistir às suas dinâmicas.

5. O meu estágio no Projeto Rua

No presente capítulo, irei centrar-me naquilo que foi a minha experiência enquanto estagiária do Projeto Rua, o trabalho que lá desenvolvi ao longo do meu estágio curricular, as atividades em que participei e as tarefas que realizei.

5.1 Como tudo começou!

No âmbito do segundo ano do Curso de Mestrado em Educação e Formação, na área de especialização em Organização e Gestão da Educação e Formação, tive que escolher uma entre as três seguintes opções: estágio, dissertação ou projeto. Prefiri a vertente estágio devido ao facto de não ter qualquer tipo de experiência profissional na área da educação e formação e, por isso, achar que seria a mais indicada para mim.

O local que escolhi para desenvolver o mesmo foi o Projeto Rua, um dos sectores do Instituto de Apoio à Criança (IAC). Optei por desenvolver o estágio numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)²², porque estas entidades sempre foram instituições que me interessavam e que sempre tive vontade de nelas poder trabalhar. Para além disso, esta minha escolha relacionou-se com o meu desejo de poder trabalhar com crianças.

No início do primeiro ano do Mestrado, no primeiro semestre, quando foi pedido aos alunos para começarem a pensar numa organização na qual gostariam de desenvolver o estágio curricular, decidi realizar uma pesquisa de IPSS na *internet*. Ao levar a cabo esta pesquisa, selecionei as IPSS que tivessem um departamento de educação/formação onde eu, eventualmente, pudesse inserir-me. Neste sentido, enviei um *e-mail* a cada uma delas, onde me apresentava, indicava os objetivos do curso e do que era pretendido desenvolver no âmbito de um estágio curricular.

Alguns dias depois, uma responsável pelo Projeto de Rua (um dos sectores do IAC) respondeu-me e mostrou-se disponível para agendarmos uma reunião. Agradei a disponibilidade e marcámos uma outra reunião para 16 de Março de 2016, às 10h, na sede do Projeto de Rua. Nesta ocasião foram-me mostradas as instalações da sede do

²² Nos termos do nº1 do artigo 1º. do Decreto-Lei 119/83, de 25 de fevereiro, as IPSS são entidades sem fins lucrativos, constituídas por iniciativa de particulares que têm o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, desde que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico.

Projeto e foram-me também apresentados alguns dos seus membros. Nesta reunião abordei o meu currículo e falei da minha formação académica e profissional. Expliquei as razões de querer desenvolver o meu estágio curricular nesta organização, voltei a enumerar os objetivos do curso de Mestrado e indiquei o que era pretendido ao longo do estágio curricular.

O membro do Projeto de Rua que me recebeu para a reunião informou-me de como este desenvolvia o seu trabalho, bem como os principais objetivos, explicando-me o que eu poderia realizar com a minha formação académica, no decorrer do meu estágio curricular. No fim da reunião, comunicou-me que eu poderia iniciar o meu estágio logo que possível.

O trabalho que me sugeriram fazer, ao longo dos meses que iria estagiar nesta instituição, seria: acompanhar as sessões de formação que os formadores do Projeto Rua dinamizavam; auxiliar os membros do Projeto Rua, em todas as tarefas relacionadas com a organização e concepção de formação, bem como qualquer tipo de tarefas relacionadas com o restante trabalho que era desenvolvido no Projeto.

Neste seguimento, trocámos os nossos contactos e combinámos agendar uma outra reunião para acertar os últimos pormenores. Na reunião seguinte, acordámos que eu iria iniciar o meu estágio no início de outubro, realizando 16 horas de trabalho por semana (tal como me foi pedido pelo Instituto de Educação), devendo o estágio prolongar-se até meados dos meses de maio ou junho. Neste sentido, iniciei o meu estágio no dia 03 de Outubro de 2017 e a partir desse dia passei a trabalhar nas instalações do Projeto Rua às terças, quartas e quintas-feiras, a partir das 10 horas até às 16.30h/17.30h, dependendo do trabalho que havia para efetuar. Ao longo destes meses, cheguei a estar no espaço do Projeto Rua várias sextas-feiras, devido ao trabalho que devia ser levado a cabo ou às ações de formação que iriam ser dinamizadas. O meu estágio curricular terminou no dia 25 de maio de 2017.

5.2 Atividades desenvolvidas em contexto de estágio

Neste subcapítulo apresento as atividades em que participei e as tarefas que realizei ao longo do meu estágio curricular na equipa das Redes Sociais, do IAC (Projeto Rua) e por fim, apresento o modelo de análise que utilizei para analisar as ações de formação a que assisti e que ajudei a organizar.

A) Atividades desenvolvidas:

As atividades em que participei e as tarefas que realizei estão apresentadas de forma cronológica.

- *Dinamização da animação de intervalo na antiga Zona J com crianças do ensino pré-escolar e do primeiro ciclo na escola do primeiro ciclo do bairro*

A animação de intervalo foi levada a cabo várias vezes durante o ano letivo de 2016-2017 pelo Projeto Rua, de forma a que se conseguissem conhecer as crianças, criar empatia com elas, tentar chamá-las para o espaço que o Projeto Rua tem no bairro, durante as férias de verão, para que os colegas pudessem trabalhar com elas.

Esta animação já estava preparada quando me pediram para a dinamizar. Explicaram-me o que eu deveria realizar com as crianças e que atitude deveria ter com elas. Cumprir com a tarefa que me foi incumbida. A animação correu de forma positiva, pois todas as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas e desenvolveram todas as tarefas que lhes fomos propondo. Para além disso, penso que todas elas me receberam bastante bem. A equipa do Projeto Rua que estava presente auxiliou-me sempre que precisei e foram-me dados conselhos bastante pertinentes e úteis.

Nesta atividade foi importante para mim o contacto que tive com as crianças, tudo o que aprendi relativamente à postura que se pode ter com elas e o respetivo trabalho que se pode desenvolver com estas, por estarem inseridas num bairro social tão problemático do ponto de vista social e cívico.

- *Participação na reunião de organização da 26ª edição do Curso de Animadores*

A sete meses do início da 26ª edição do curso de animadores, a equipa das Redes Sociais decidiu organizar uma reunião para começar a preparar o Curso de Animadores do ano seguinte. Tendo em conta que eu já tinha tido experiência como formanda e também como organizadora do curso anterior, as minhas colegas acharam por bem que eu participasse nesta reunião.

Nesta reunião, foram definidos o tema, os objetivos, os módulos, os materiais que iriam ser necessários e os formadores internos e externos a convidar. Ao longo desta reunião, fui dando sugestões com base nas necessidades que eu, como formanda, tinha sentido, as que eu sabia que os outros formandos tinham também experienciado, a partir do que estes tinham escrito nos questionários de avaliação, de acordo com os conhecimentos que adquiri ao longo da minha formação académica.

No fim desta reunião, os colegas de equipa que estiveram presentes, pediram-me para redigir a ata referente a esta reunião²³.

Mais uma vez, foi muito importante para mim, a importância que as minhas colegas deram às minhas opiniões e à oportunidade que tive “em por em prática” os conhecimentos que adquiri ao longo da minha formação académica.

Pensando e analisando a minha experiência enquanto estagiária da equipa das Redes Sociais, do IAC – Projeto Rua, penso que foi uma ótima experiência para mim, tanto a nível pessoal como profissional, pois senti que toda a equipa me recebeu de uma forma bastante acolhedora e ajudaram-me sempre que precisei e ensinaram-me o que podiam.

Penso que todo o trabalho realizado por esta equipa é bastante marcado pela vasta experiência profissional e o domínio de saber que todos os elementos que a compõem, têm.

²³ Consultar anexo 17 (Ata referente - Reunião de organização da 26ª Edição do Curso de Animadores)

- *Ida à RTP (Rádio e Televisão de Portugal) com os jovens que integram a Rede Construir Juntos*

A Rede Construir Juntos integra diferentes instituições ao longo de todo o país²⁴ e, todos os anos, escolhe um tema para trabalhar com os jovens que a frequentam. Neste sentido, no ano de 2017, o tema escolhido foram as profissões e, por isso, a Rede Construir Juntos definiu uma ida às instalações da RTP - Rádio Televisão Portuguesa, para que estes jovens vissem que profissões podiam ser realizadas numa estação televisiva e que cursos teriam que frequentar caso lá desejassem trabalhar.

Neste sentido, devido ao facto do grupo ser constituído maioritariamente por jovens e este ser numeroso, as minhas colegas pediram-me ajuda para os acompanhar e assegurar que todos se portavam bem e tomavam atenção ao que estava a ser debatido.

Para esta atividade, assisti as minhas colegas do Projeto Rua nos contactos com esta estação televisiva e ajudei-as a organizarem as atividades que consideraram ser as mais pertinentes para realizar com os jovens depois da visita.

Esta atividade correu bem, pois a RTP tinha a visita planeada; os jovens gostaram bastante e mostraram-se bastante entusiasmados!

No fim desta, realizámos um conjunto de atividades com os jovens e eu tive que aprender, em conjunto com as restantes colegas do Projeto Rua, como poderia lidar com elas. No fim da minha participação nesta atividade, o que eu julgo que foi mais importante para mim, foi compreender como se deve lidar com um público mais jovem e imprevisível. Mas creio que nesta atividade, poderiam ter estado presentes mais colegas do Projeto Rua dada a complexidade da mesma.

B) Ações de Formação

Para além das atividades que fiz e que mencionei anteriormente, também assisti e ajudei a organizar várias ações de formação. De forma a analisar as mesmas e os diferentes meios pedagógicos utilizados pelos formadores em contexto de formação, baseei-me no autor Marcel Lesne (1997).

²⁴Para mais informação consultar o ponto 3.12

As atividades e as tarefas que realizei e que mencionei no subcapítulo anterior, optei por não utilizar o mesmo modelo de análise (Marcel Lesne, 1997), visto que não obtive os dados necessários sobre as mesmas.

Marcel Lesne (1977) indica que uma das características especiais da formação de adultos consiste em ser organizada sob forma de ações, ou seja, sob forma de respostas específicas a problemas mais gerais, sejam eles, económicos, sociais ou culturais, colocados por pessoas, grupos ou organizações. As situações pedagógicas assim criadas formam o resultado de um conjunto de percursos designados de análise das necessidades, de lançamento de ações de formação e de planos de formação. Estas referem-se a elementos próprios do contexto em que decorrem (Lesne, 1977, pág. 37).

Os elementos integrantes dessas situações são os formadores e os formandos (cada um com trajetórias sociais e profissionais específicas) que estabelecem entre si relações; os dados particulares recolhidos a partir da análise de necessidades que refletem os problemas de ordem económica, social ou cultural; os conteúdos; e os meios pedagógicos utilizados. A situação de formação surge de determinações globais e, ao mesmo tempo, produz um processo de interações diversas (Lesne, 1977, pág. 38).

A relação formador/formandos em situação formação está ligada aos objetivos estabelecidos. Esta relação, segundo o autor, pode observar-se sob o ângulo de duas conexões: uma relação com o saber e uma relação com o poder (Lesne, 1977, pág. 38). A relação com o saber refere-se às opções relativas aos conteúdos que todo o ato de formação requer. Este saber, segundo o autor, relaciona-se com o sentido lato da palavra e articula-se com o saber que é determinado pelo conhecimento produzido pela sociedade. A relação com o saber partilhado liga-se à produção pessoal do saber (Lesne, 1977, pág. 39). A relação com o poder liga-se às formas de poder que se exercem na relação formador-formandos. Esta pode ser exercida diretamente (imposição) ou ser aceite (autoridade); deve-se ainda considerar que o que se exerce pode não ser percebido pelos formandos (manipulação) (Lesne, 1977, pág. 40).

De forma a analisar os meios pedagógicos utilizados pelos formadores em contexto de formação (métodos, técnicas ou procedimentos), o autor distingue três tipos de percursos pedagógicos que designa os modos de trabalho pedagógico são apresentados de seguida (Lesne, 1977, pág.43):

- *Modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa* no qual se transmitem saberes, valores, modos de pensamento, ou seja bens culturais em simultâneo com a organização social correspondente. Os métodos pedagógicos normalmente utilizados neste modo de trabalho são: os métodos afirmativos; os métodos interrogativos e os métodos ativos. Este modo de trabalho é muitas vezes utilizado em formação de adultos, normalmente para os níveis de formação mais baixos, em certos organismos que oferecem diploma (Lesne, pág.43).

- *Modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal* que se relaciona com as disposições dos indivíduos e procura desenvolver uma aprendizagem pessoal dos saberes. Os métodos pedagógicos utilizados neste modo de trabalho são: os métodos ativos; a corrente psico-sociológica e a corrente institucionalista. O objetivo deste método é desenvolver uma atitude face aos problemas de ordem com que o formando se vê confrontado numa certa orientação para a apropriação pessoal dos diferentes saberes. Ela considera as pessoas em formação mais como “educando-se” ou “formando-se” que como “ensinados” ou “formandos” (Lesne, pág.78).

- *Modo de trabalho de tipo apropriativo, centrado na inserção social do individuo*, considerada como uma mediação pela qual se exercerá o ato de formação, como ponto de partida e chegada da apropriação cognitiva do real. A formação que utiliza este modo de trabalho dirige-se a agentes sociais concretos, que ocupam lugares concretos em estruturas sociais concretas. Formam, pessoas que são agentes sociais e que exercem, uma ação sobre outros agentes sociais e sobre a relação que estes últimos mantêm com as suas condições de existência. Esta ação dos agentes sociais efetua-se de acordo com a forma como eles próprios foram formados (Lesne, 1977).

Os métodos pedagógicos utilizados passam por um trabalho coletivo baseado numa análise das situações concretas, segundo objetivos ou programas elaborados em comum (entre o formador, o formando e o meio envolvente) tendo em conta as suas condições sociais objetivas. Esses meios passam por “uma tomada em consideração da globalidade do ato de formação”; “uma relação dialética entre a realidade pedagógica e a realidade social, profissional e cultural” e o uso de métodos pedagógicos não específicos (Lesne, págs. 191, 200, e 205).

- *Participação e auxílio na ação de formação a professores, psicólogos e técnicos na Casa Maria Pia intitulada Intervenção com Jovens Multidesafiadores*

Os conteúdos abordados nesta ação de formação foram: os fatores que estavam na origem dos comportamentos multidesafiadores; a importância de se identificarem as potencialidades e os talentos dos jovens; estratégias de intervenção; as estratégias de intervenção em momentos críticos; os jovens como atores do seu processo de (re)construção e as estratégias participativas e auto avaliativas no processo de mudança.

Esta ação de formação partiu de um pedido realizado por uma escola, com o intuito de ajudar os professores a lidar com os alunos considerados como “os mais problemáticos”. Apesar desta ação de formação já estar construída e de todos os materiais necessários já estarem prontos, ajudei as minhas colegas a adaptarem esta ação aos formandos da Casa Pia. Para tal, considerou-se pertinente alterar as dinâmicas que já tinham sido escolhidas. A adaptação foi realizada em função dos percursos académicos e profissionais dos formandos (estes dados foram pedidos aos formandos, juntamente com as suas inscrições). Utilizou-se para este propósito um manual que continha diversas dinâmicas.

Para além destas dinâmicas, ao longo da ação as formadoras partilharam exemplos práticos com os formandos, sobre como adquiriram experiência a lidar com estes jovens em diferentes situações. Os formandos ao longo da ação de formação mostraram-se bastante interessados, participaram e colocaram diversas questões pertinentes.

Penso que nesta ação de formação, tal como nas outras que foram dinamizadas pelas formadoras do Projeto Rua, deveria haver uma reunião com os formandos (antes da dinamização da própria ação de formação), de forma a conseguir perceber quais são as suas necessidades e o que estes gostariam realmente de aprender sobre o tema da ação. Contudo, penso que a ação correu muito bem, pois esta estava bem organizada e os formandos mostraram-se bastante interessados. Penso que a partilha de casos práticos realizada pelas minhas colegas formadoras foi muito importante para todos.

O mais importante para mim foram todos os conhecimentos que adquiri com a partilha de experiências, bem como todos os outros que desenvolvi com a própria dinamização de uma ação de formação.

Esta ação de formação intitulada por Jovens Multidesafiadores centra-se no *modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal* (Lesne, 1977) pois nela, foram transmitidos aos formandos (entre muitos outros aspetos), estratégias de intervenção com estes jovens vistos como tão problemáticos.

- *Construção de questionários aplicados aos jovens que participaram na ação de formação Violência entre Pares²⁵, no seminário anual Crescer Juntos para a Autonomia e nas ações de formação para técnicos sobre Jovens Multidesafiadores*

Em todas as ações de formação que foram dinamizadas durante o meu estágio, sempre foram distribuídos questionários de satisfação aos formandos, de forma a se conseguir perceber o que estes acharam sobre as mesmas e o que poderia ser alterado e/ou melhorado. Contudo, as minhas colegas consideravam que os questionários existentes deviam ser alterados e melhorados, com a inclusão de novas perguntas e de outras escalas de resposta. Neste sentido, pediram a minha opinião, o que é que eu achava que deveriam melhorar, com base nos conhecimentos que adquiri no meu percurso académico. As minhas sugestões incidiram principalmente na alteração das escalas utilizadas e nas perguntas abertas que passaram a questões fechadas. Considerei que os questionários continham um elevado número de questões e a grande maioria eram abertas, o que na minha opinião, fazia com que os formandos perdessem a vontade de responder às mesmas.

Foi importante, para mim, a aplicação dos meus conhecimentos na melhoria destes questionários e da importância que os membros do Projeto Rua deram às minhas opiniões.

²⁵ Para ver o questionário consultar o anexo 18 - Questionário aplicado na ação de formação Violência entre Pares

- *Análise dos questionários*

Após ter sugerido algumas alterações nos questionários de satisfação, também me propus analisar os mesmos²⁶. Esta minha sugestão foi aceite.

Para esta tarefa, utilizei a técnica da análise de conteúdo²⁷. Posteriormente tive reuniões de equipa em que tive oportunidade de mostrar o trabalho que realizei e a justificação do mesmo.

Penso que a minha sugestão de analisar os questionários foi bastante útil para toda a equipa, visto que as minhas colegas não o faziam. É importante analisarmos os questionários que aplicamos, para podermos verificar as respostas obtidas e refletirmos sobre o que de facto podemos ou não melhorar.

Foi importante o facto da minha sugestão de analisar os questionários ter sido aceite por toda a equipa, bem como todas as outras sugestões que fui dando sobre os mesmos. Para além disso, foi também importante para mim “passar da teoria à prática” ao utilizar os conhecimentos que adquiri ao longo da minha formação académica.

- *Participação e auxílio na ação de formação dirigida a crianças e jovens, numa escola secundária da Amadora, intitulada Violência entre Pares*

Os conteúdos que foram abordados nesta ação de formação foram os seguintes: a prevenção da violência através da abordagem de competências pessoais e sociais; comunicação; as relações interpessoais e o respeito pela diferença; autoconceito, autoestima e autoconfiança; os conceitos de agressividade e violência; a assertividade e tomada de decisão; o controlo emocional e a gestão da raiva; e, ainda, a resolução de problemas e conflitos.

Esta ação de formação partiu de um projeto na qual o Projeto Rua participou. Desta participação resultou esta ação de formação, frequentada por jovens ou elementos de entidades que a solicitassem.

²⁶ Para consultar o exemplo de uma análise que fiz a um questionário – ver anexo 19 (Análise de conteúdos às respostas abertas dadas nas perguntas “abertas” dos questionários de avaliação aplicados aos formandos da ação de formação “25ª Ação de Formação para Animadores)

²⁷ Análise de Conteúdo é “processo ambíguo, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (Afonso, 2005, p. 118) – para mais informações consultar o ponto 2.2

Esta ação de formação, tal como aconteceu com a ação “Jovens multidesafiadores”, já era dinamizada pelas minhas colegas havia vários anos. Deste modo, todos os conteúdos programáticos, bem como os materiais necessários já estavam preparados (desde a apresentação em *power point* até aos materiais que iriam ser fornecidos a todos os formandos). Devido ao facto dos participantes serem muito jovens, terem comportamentos considerados problemáticos e principalmente devido ao facto de as formadoras não os conhecerem bem (em resultado, como já referi anteriormente, da ausência de uma reunião de preparação da ação de formação, que permitisse conhecer os formandos, as suas necessidades e os seus interesses), os conteúdos e as estratégias pedagógicas foram sendo definidas à medida que as formadoras iam identificando as fragilidades e os pontos fortes destes jovens formandos.

Recorrendo ao autor que anteriormente mencionei (Lesne 1977), penso que esta ação de formação, no que se refere aos meios pedagógicos utilizados, se centrou num *Modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa*, isto porque nesta ação houve por parte das formadoras a intenção de transmitir saberes e de valores (relacionados com que atitudes os jovens formandos podem tomar para não causar situações de violência com os seus amigos, colegas, família, etc.).

O mais importante para mim foram todos os conhecimentos que obtive ao aprender a lidar com crianças tão problemáticas, que apenas no convívio com elas é que nos apercebemos que estas têm inúmeros comportamentos problemáticos devido aos problemas familiares complexos que vivenciaram ao longo das suas vidas. Foi também importante para mim ter aprendido como se deve ir adaptando ações de formação, já construídas, dia após dia, e principalmente os pequenos aspetos, aos quais os formadores devem estar sempre atentos.

- *Participação na Ação de Formação sobre a Mutilação Genital Feminina*

Esta ação de formação partiu de um convite efetuado por uma instituição-parceira do Projeto Rua. O tema da ação foi considerado bastante atual. Mas, porque não era um tema regularmente abordado, as minhas colegas sentiram necessidade de obter mais conhecimentos sobre eles.

Os conteúdos que foram abordados foram os seguintes: descrição, contextualização e consequências da mutilação genital feminina e do corte dos genitais femininos;

legislação nacional e internacional; instrumentos de proteção e ainda a prevenção, sinalização e o encaminhamento deste tipo de casos²⁸.

Esta ação foi dinamizada por duas formadoras que integravam a instituição União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR). Os conhecimentos sobre esta problemática e os conteúdos abordados resultaram de uma investigação levada a cabo pelas próprias formadoras e do convívio com pessoas que já tinham sofrido essa experiência.

A dinamização desta ação de formação centrou-se no *modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal* (Lesne 1977), visto que houve por parte da formadora a intenção de desenvolver, em nós formandos, uma aprendizagem pessoal sobre a mutilação genital feminina.

No decorrer da ação de formação, foi visível o domínio que as formadoras tinham sobre o tema. Penso que a ação estava bem organizada, as formadoras abordaram conteúdos bastante pertinentes e forneceram-nos,—materiais, conhecimentos e estratégias que nos irão ser bastante úteis! Por isso, penso que a ação foi bastante interessante e todos os formandos mostraram-se bastante interessados e entusiasmados com a mesma!

Foi importante para mim os conhecimentos que adquiri sobre o tema, mas principalmente, todos aqueles relacionados a forma como outras formadoras (sem ser as do Projeto Rua com quem trabalhei) dinamizavam uma ação de formação.

- *Participação na Ação de Formação Novas Substâncias*

Esta ação de formação surgiu da necessidade sentida pela equipa do Projeto Rua em resultado das atividades regularmente levadas a cabo. Foi pedido a uma entidade parceira apoio, dado que esta já trabalhava com toxicodependentes. Os conteúdos que foram abordados foram: as substâncias mais ingeridas pelos jovens nos últimos tempos; as novas substâncias que surgiram; os problemas provocados por essas substâncias quer física quer psicologicamente; a legislação sobre o tema; e, ainda, o modo de prevenir esta problemática.

²⁸ Anexo 20— Programa da Ação de Formação “Mutilação genital feminina/corte dos genitais femininos: da compreensão à intervenção”;

Esta ação de formação foi dinamizada por um psicólogo que já trabalhava com toxicodependentes há vários anos. Por esse motivo, notou-se que tinha um grande domínio sobre o tema. Este psicólogo, de acordo com as informações que partilhou connosco, já dinamizava ações de formação há vários anos e por esse motivo, mostrou-se bastante à vontade com o seu papel enquanto formador. Contudo, penso que este poderia ter sido menos expositivo e poderia partilhar connosco, enquanto formandos, mais exemplos práticos.

Pensando nesta ação de formação, creio que o *modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal* (Lesne, 1977) é o mais indicado para descrever o que se passou, visto que nela o formador procurou desenvolver, em nós formandos, uma aprendizagem pessoal de saberes (neste caso, das novas substâncias que surgiram no “mundo das drogas”). Acho que ação foi bastante interessante, pois abordou temas pertinentes e estratégias úteis. Nesta ação, todos nós, enquanto formandos nos mostrámos bastante entusiasmados, participámos inúmeras e fomos colocando questões.

Penso que estas ações de formação, oferecidas entre as instituições parceiras do Projeto Rua, constituem-se numa ótima iniciativa, pois no fundo todos beneficiam com esta partilha de conhecimentos que se gera.

Foi importante, para mim, todos os conhecimentos que adquiri sobre este tema, pois tenho a certeza que vão ser importantes quer na minha vida pessoal, quer na minha futura vida profissional!

Pensando e analisando a minha experiência enquanto estagiária da equipa das Redes Sociais, do IAC – Projeto Rua, penso que foi uma ótima experiência para mim, tanto a nível pessoal como profissional, pois senti que toda a equipa me recebeu de uma forma bastante acolhedora e ajudaram-me sempre que precisei e ensinaram-me sempre o máximo que podiam.

Penso que todo o trabalho realizado por esta equipa é bastante marcado pela vasta experiência profissional e o domínio de saber que todos os elementos que a compõem, têm.

No capítulo seguinte irei apresentar a caracterização do IAC – Projeto Rua, que realizei através das diversas fontes que fui analisando.

- *Participação e auxílio na organização da 25ª ação do Curso de Animadores*

Tive oportunidade de colaborar na 25ª ação do Curso de Animadores²⁹. Auxiliei as minhas colegas a pensar e a preparar os conteúdos programáticos dos respetivos módulos que iriam dinamizar. Colaborei, também, na construção dos materiais necessários no decorrer dos módulos, como a preparação dos *power points* a apresentar aos formandos e o recorte das folhas onde constavam os exercícios que iriam ser distribuídos no final dos módulos. Apoiei também a conceção das dinâmicas educativas a levar a cabo.

Ao realizar estas tarefas, consegui perceber como as minhas colegas costumavam organizar as ações de formação que levavam a cabo e como preparavam os materiais educativos. Para esta ação, com base nas necessidades sentidas pelos formandos da ação do ano anterior, foi escolhido o tema que gostariam de ver abordado. De seguida, com base nesse tema e nas respetivas experiências profissionais, definiram que módulos iriam dinamizar, que materiais iriam precisar e que formadores externos iriam contactar.

Para estes módulos, pensaram nos conteúdos a abordar; de seguida, construíram uma apresentação em *power point* com esses conteúdos (de acordo com a sua experiência profissional e com pesquisas que foram realizando). Depois pensaram nos exercícios que seriam os mais adequados para desenvolver nas sessões e ainda que dinâmicas educativas poderiam dinamizar.

Esta ação recebeu muitos formandos que eram assistentes sociais, animadores socioculturais e jovens alunos dessas áreas. Vinham de diferentes instituições e alguns até de diferentes países.

Além de as ter ajudado a preparar estes módulos, também fui formanda nessa ação. Penso que a experiência profissional das minhas colegas influenciou bastante a forma como dinamizaram a ação e como conseguiam cativar os formandos. Na minha opinião, as ações de formação dinamizadas pelas minhas colegas foram fortemente influenciadas pela vasta experiência profissional que tinham sobre o tema. Por essa razão as ações de formação dinamizadas por elas eram bastante procuradas pelos formandos.

²⁹ Para mais informações consultar anexo 14 (Folheto informativo “25ª Ação de Formação para Animadores”)

Apesar de ter auxiliado na preparação desta ação de formação, muitas partes relativas à mesma eu não pude conhecer, pois iria ser formanda. Enquanto formanda e aluna da área da gestão e organização da formação, sentia que não dominava muitos dos temas que iriam ser abordados. Contudo, devido à vasta partilha de experiências feita pelas minhas colegas formadoras e devido à forma como dinamizaram a ação de formação, senti que comecei a conhecer o tema. Nesta atividade foi importante para mim o facto das colegas formadoras me terem deixado contribuir para a organização e dinamização da mesma. Foram também importantes, todos os conhecimentos que adquiri com esta ação enquanto formanda e perceber como a partilha de experiências profissionais pode marcar a diferença numa ação de formação.

A 25ª ação do curso de animadores centrou-se *no modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal* (Lesne, 1977), visto que ao longo desta ação os formadores procuraram desenvolver, em nós formandos, um conjunto de conhecimentos pessoais, sobre por exemplo, dinâmicas de grupo que potenciam o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens; competências lúdico pedagógicas para a intervenção com crianças e jovens, entre outros³⁰.

- *Participação e auxílio na organização do Seminário Anual Crescer Juntos para a Autonomia*³¹

Este seminário foi inicialmente pensado pela equipa da Rede Construir Juntos. É habitual realizar-se todos os anos, de forma a que se possa debater os assuntos que são considerados pela Rede como os mais pertinentes. Neste seminário, em particular, foi discutida a forma como as instituições que integram esta Rede promoviam a participação juvenil. Na organização do mesmo, achei interessante a ideia de ter a presença dos próprios jovens que deram as suas opiniões e apresentaram os seus testemunhos sobre como as instituições onde estavam inseridos promoviam este tema.

Ajudei a construir o folheto onde constavam essas informações para este poder ser distribuído. Para além disso, auxiliiei no contacto a empresas que pudessem se disponibilizar como parceiras deste seminário, que oferecessem um *coffee break* e, ainda, apoiei a construção de materiais que foram oferecidos a todos os participantes.

³⁰ Para mais informações consultar anexo 14 (Folheto “25ª Ação de Formação para Animadores”)

³¹ Para mais informações consultar anexo 15 (Folheto Informativo “Seminário Anual Rede Construir Juntos – Crescendo Juntos para a Autonomia”);

Essas ofertas incluíam uma pasta, onde havia um folheto relativo ao seminário, um bloco, uma caneta, um questionário de avaliação e ainda outros documentos sobre a história e a origem do Projeto Rua. Para além de ter auxiliado as minhas colegas no decorrer do seminário e nas tarefas que iam surgindo, ainda estive, à saída do mesmo, a entregar os certificados de participação e a receber os questionários de avaliação preenchidos.

O principal objetivo do Seminário (debater como as instituições da Rede têm promovido a participação juvenil) foi cumprido, pois todas as instituições que se fizeram representar explicaram como promoviam esta temática e ainda refletiram sobre aspetos que poderiam ser melhorados.

Penso que o Seminário tornou-se ainda mais interessante pela presença dos testemunhos e das opiniões dos próprios jovens. Foi bastante interessante e pertinente o facto das instituições terem partilhado experiências relativamente a como se pode promover a participação juvenil e se ter discutido em conjunto os aspetos que poderiam ser alterados.

Tal como pude verificar nas atividades em que participei, foi bastante notória a experiência que as minhas colegas tinham de organização de seminários. Neste seminário, verificou-se mais uma vez a importância que as minhas colegas do Projeto Rua davam à partilha de experiências entre os formandos.

Foram importantes para mim os conhecimentos que adquiri em relação à organização de seminários: quem pode ser contactado (conforme o tema); que materiais são necessários, que tarefas podem ser pedidas aos formandos, entre outros aspetos. Para além disso, foi importante para mim todos os conhecimentos que adquiri com o próprio debate e com a partilha de experiências.

Este Seminário centrou-se no *modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa* (Lesne, 1977), pois nele foram transmitidos saberes, valores e modos de pensamento sobre a participação juvenil.

- *Participação e auxílio na aula no espaço na antiga Zona J (atual Bairro do Condado) para os alunos de Erasmus do Mestrado em Serviço Social do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP)*

A pedido do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) foi realizada num dos espaços do IAC uma aula que permitiu que os alunos do programa Erasmus conhecessem o trabalho desenvolvido pelas IPSS³², em Portugal. Para este efeito, auxiliei as minhas colegas na construção de uma apresentação em *power point*, onde se explicava: como surgiu o Projeto Rua, a sua missão, os seus objetivos, o número de elementos que o integram e as respetivas atividades executadas com os jovens nos diferentes bairros onde o Projeto Rua desenvolve o seu trabalho.

O grupo de alunos que assistiu a esta aula não era muito numeroso e, como nenhum deles era português, esta teve que ser apresentada em inglês.

Após uma colega ter apresentado o *power point*, pediu que os alunos falassem de como funcionavam as IPSS nos seus países. Todos os alunos participaram, explicando as realidades que melhor conheciam. No fim, mostrou-se o espaço que o Projeto Rua tem no Bairro do Condado (antiga Zona J).

Com esta atividade, percebi que as minhas colegas do Projeto Rua davam uma grande importância à partilha do trabalho que levavam a cabo. Para tal, utilizavam, entre outros aspetos, a partilha de casos que conheciam, o que, na minha opinião, tornava as apresentações mais apelativas para quem as estava a ouvir. Para além disso, foi bastante importante para mim poder conhecer as realidades de outros países, como também os conhecimentos que adquiri ao construir um *power point* em inglês.

Esta aula feita para estes alunos de Erasmus, centra-se, no *modo de trabalho de tipo transmissivo, de orientação normativa* pois, apesar do objetivo ter sido dar a conhecer o funcionamento de uma IPSS em Portugal, foram transmitidos saberes, valores e modos de pensamento desta organização social – IAC (Projeto Rua).

Refletindo em todas as atividades em que participei bem como todas as tarefas que realizei ao longo do meu estágio curricular na equipa das Redes Sociais, considero

³² Para mais informações consultar o documento que foi fornecido a estes alunos sobre a missão, os objetivos e o historial do IAC- Projeto Rua, na língua inglesa (anexo 16).

que estas me foram bastante úteis para compreender a forma como eles funcionam enquanto equipa e a forma como eles realizam o seu trabalho.

Com estas, adquiri inúmeros conhecimentos que certamente me irão ser bastante úteis para o meu futuro profissional!

No que se refere às ações de formação que tive o prazer de assistir e auxiliar nas suas organizações, penso que estas me foram bastante pertinentes para eu perceber como se organiza uma ação de formação e qual a melhor forma para dinamizá-la.

Contudo, penso que na organização das ações de formação as minhas colegas de equipa poderiam ter sido mais minuciosas e seguirem com todos os parâmetros necessários na organização de uma ação de formação.

No capítulo seguinte irei indicar as diferentes ações de formação que o Projeto Rua oferece, a qualquer instituição ou indivíduos que se interessem pelo tema e pelos métodos pedagógicos utilizados e ainda treze das inúmeras dinâmicas formativas, que os membros do Projeto Rua utilizam na dinamização das suas ações de formação.

6. A Formação no Projeto Rua

A equipa do Projeto Rua, entre as inúmeras tarefas que desempenhava, dinamizava diversas ações de formação. Estas ações podiam ser realizadas para qualquer instituição ou indivíduos que se interessassem pelo tema e pelos métodos pedagógicos utilizados.

Contudo, a coordenadora da equipa das Redes Sociais explicou-me que o IAC já foi uma entidade acreditada; no entanto, perdeu a acreditação e, por isso, no momento do meu estágio, estavam a organizar-se para se candidatarem, para serem, novamente, uma entidade acreditada.

De acordo com a informação que a coordenadora indicou, o Projeto Rua, para além das pessoas que o integravam, devidamente certificadas para lecionar formação, possuía ainda, um conjunto de formadores externos que eram contactados, para a abordagem de temáticas nas quais os elementos do Projeto não possuíam experiência profissional.

Em relação às necessidades formativas sentidas pelo Projeto Rua, a equipa das Redes Sociais procurava saber quais eram as necessidades que os colegas do Projeto Rua e elementos de outras instituições parceiras estavam a sentir. Se essas incidissem sobre um tema já trabalhado pelo Projeto Rua, a ação de formação era levada a cabo; se não, contactavam-se outras entidades formadoras que pudessem dinamizar a formação.

De acordo com os documentos que pude analisar, as ações oferecidas pelo IAC – Projeto Rua eram aquelas que vêm indicadas no quadro seguinte. Neste quadro, apresento, o título que os elementos do Projeto Rua deram às ações de formação, os conteúdos abordados em cada uma delas, os participantes a que estas eram dirigidas e ainda, a duração das mesmas.

No subcapítulo seguinte, irei apresentar um quadro onde especifico as ações de formação que são dinamizadas pelo Projeto Rua e, depois, irei apresentar uma lista de dinâmicas utilizadas pela equipa das Redes Sociais do Projeto Rua.

6.1 As ações de formação oferecidas pelo IAC- Projeto Rua

Tabela 4: Ações de formação oferecidas pelo IAC- Projeto Rua

Designação das ações	Conteúdos Abordados	Participantes	Duração
Violência Sexual contra Crianças e Jovens	Prevenção de abusos sexuais.	Crianças e Jovens	3 Horas
	Exploração Sexual das Crianças: - Definições (formas de abuso); - Análise da temática à luz de três objetivos: compreender, prevenir e proceder.	Técnicos	14 Horas
Direitos da Criança	Direitos e Deveres da Criança – Conceitos e Tipologias.	Crianças	3 Horas
Prevenção de Riscos	- Abordagem aos Direitos da Criança. - Prevenção de abusos sexuais – conselhos práticos. - Segurança na internet- Riscos e Formas de Prevenção.	Crianças e Jovens	3 Horas
Segurança na internet	- Internet: Potencialidades e Riscos. - Navegação em Segurança: Formas de Proteção.	Crianças e Jovens	3 Horas
Tráficos de Seres Humanos (TSH)	- Módulo I- Identificação de formas de tráfico de seres humanos. - Módulo II – <i>Empowerment</i> de técnicos.	Técnicos	14 Horas

	<p>Prevenção do Tráfico de Seres Humanos (6 sessões):</p> <p>- Módulo I – Mitos e Factos (1 sessão):</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é o TSH; - Tipos de TSH; - Abordagem Legal/Direitos da Criança. <p>- Módulo II – Riscos e sobrevivência (2 sessões):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fatores de Risco; - Relação com outros crimes. <p>- Módulo III – Abordagem e Recrutamentos (1 sessão):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como é que os traficantes atuam (através da violência, abuso da autoridade, controlo, manipulação, etc.). <p>- Módulo IV- Proteção e Prevenção (2 sessões):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estratégias para evitar e/ou escapar de situações de risco; - Como denunciar e ser ativo na prevenção do TSH. 		
Violência entre Pares	<ul style="list-style-type: none"> - Prevenção da violência através da aplicação de uma formação de competências pessoais e sociais. - Comunicação; relações interpessoais e respeito pela diferença; autoconceito, autoestima e autoconfiança; os conceitos “agressividade” e “violência”; assertividade e tomada de decisão; controlo emocional e gestão da raiva; resolução de problemas e conflitos. 	Crianças e jovens	<p>21 sessões de 1h 30min</p> <p>Total: 31 Horas</p>
Intervenção com Jovens Multidesafiadores	<ul style="list-style-type: none"> - Fatores que estão na origem dos comportamentos multidesafiadores. - A importância de se identificarem as potencialidades e os talentos. - Estratégia de intervenção pela positiva. 	Técnicos	14 Horas

	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias de intervenção em momentos críticos. - Os jovens como atores do seu processo de (re) construção. - Estratégias participativas e auto avaliativas no processo de mudança. 		
Violência entre Pares	<ul style="list-style-type: none"> - Prevenção da violência através da aplicação de uma formação de competências pessoais e sociais. - Comunicação; relações interpessoais e respeito pela diferença; autoconceito, autoestima e autoconfiança; os conceitos “agressividade” e “violência”; assertividade e tomada de decisão; controlo emocional e gestão da raiva; resolução de problemas e conflitos. 	Crianças e jovens	21 sessões de 1h 30min Total: 31 Horas
Intervenção com Jovens Multidesafiadores	<ul style="list-style-type: none"> - Fatores que estão na origem dos comportamentos multidesafiadores. - A importância de se identificarem as potencialidades e os talentos. - Estratégia de intervenção pela positiva. - Estratégias de intervenção em momentos críticos. - Os jovens como atores do seu processo de (re) construção. <p>Estratégias participativas e auto avaliativas no processo de mudança.</p>	Técnicos	14 Horas

Estas ações foram construídas a partir de necessidades formativas que as instituições que as solicitaram expressaram ao Projeto Rua. Nesse seguimento, os membros do Projeto Rua construíram as ações recorrendo aos saberes adquiridos pela experiência de muitos anos de trabalho com crianças em situação de risco. Outras foram concebidas a partir de projetos em que o IAC participou, para os quais posteriormente foram construídos manuais de formação.

Por exemplo, a ação de formação intitulada “Jovens multidesafiadores” surgiu a partir de um pedido do Instituto de Segurança Social. A ação permitia aos diversos

profissionais do Instituto de Segurança Social trabalhar com jovens de turmas do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Depois de terem sido desenvolvidas ações nas quais os participantes eram jovens em risco social, os membros do Projeto Rua sentiram necessidade de trabalhar com os professores destes jovens. Neste caso, a experiência adquirida na primeira ação de formação revelou-se essencial para a conceção da segunda.

O objetivo geral desta ação passava pela aquisição e reforço de conhecimentos que permitissem melhorar a intervenção junto dos jovens com comportamentos disruptivos. Esta ação de formação estava dividida em três módulos, num total de 14 horas. Cada módulo integrava quatro sessões. Os métodos pedagógicos utilizados para estas sessões eram expositivos. As formadoras recorriam a apresentações de *power point*, filmes, vídeos e/ou imagens. Usavam igualmente métodos ativos ao recorrerem a dinâmicas de grupo com os formandos³³.

A tabela a seguir indica, os módulos em que esta ação de formação estava dividida e ainda os objetivos específicos de cada um deles:

Tabela 5 - Módulos da Ação de Formação intitulada por “Jovens Multidesafiadores” e os objetivos específicos de cada um deles

Módulo I - “Olhar para Compreender”	Módulo II - “Intervir para Mudar”	Módulo III- “Reconhecer para (re)construir”;
- Compreender a origem dos comportamentos multidesafiadores;	-Conhecer estratégias de intervenção pela positiva; -Estratégias de intervenção em	-Reconhecer os jovens como autores do seu processo de (re) construção; -Promover estratégias participativas e

³³ A avaliação destas sessões de formação assentava em questionários de avaliação, nas quais se pedia aos formandos que, anonimamente, respondessem, usando para tal uma escala de 1 a 4 (1 = insuficiente; 4 = muito bom), a perguntas de resposta fechada relativas aos meios técnico-pedagógicos utilizados; ao número de horas da ação de formação; à calendarização; ao aprofundamento e à aquisição de novos acontecimentos, entre outras. Recorrendo à mesma escala, pedia-se uma avaliação global da ação, incluindo o desempenho do formador, a metodologia de trabalho, o nível de cumprimento do programa animação das sessões, a adaptação dos conteúdos às necessidades dos participantes, entre outras. Como perguntas de resposta aberta, perguntava-se ainda em que medida a formação poderia ser melhorada, que ações de formação os participantes gostariam de frequentar e de ver incluídas no próximo plano de formação do IAC.

-Identificar potencialidades e talentos nos jovens.	momentos críticos.	auto avaliativas no processo de mudança.
---	--------------------	--

Uma outra ação de formação que tive oportunidade de observar intitulava-se “Violência entre Pares”. Esta ação foi construída pelas formadoras da equipa das Redes Sociais e a ideia que esteve na base da mesma surgiu a partir de um pedido feito por uma escola que tinha várias turmas com inúmeros alunos “problemáticos”, com comportamentos desviantes.

Nesta ação de formação, as formadoras trabalhavam com crianças e jovens durante 21 sessões de 1h 30 min cada, sobre a prevenção da violência através do desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Esta ação tinha como objetivo geral desenvolver competências pessoais e sociais que permitissem adquirir estratégias para identificar e lidar com situações de violência e adotar comportamentos assertivos. Estava dividida em sete módulos³⁴.

Na tabela seguinte irei apresentar o objetivos específicos de cada módulo:

Tabela 6 – Objetivos específicos de cada sessão, dos diferentes módulos que integram a ação de formação intitulada por “Violência entre Pares”

Módulo I – “Relações Interpessoais e respeito pela diferença” (duas sessões)	
Primeira sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o conhecimento de algumas das diferenças e semelhanças existentes entre os participantes; - Promover a reflexão acerca da riqueza da diversidade; - Promover a reflexão acerca da construção do preconceito e estereótipos (origem e razão desta construção) e como estes influenciam o nosso comportamento e a forma como

³⁴ As técnicas que as formadoras utilizaram para avaliar esta formação foram os questionários (anexo 14). Estes eram constituídos pelas seguintes perguntas de resposta fechada: “Gostaste das sessões de formação?”; “Quais foram os módulos que mais gostaste?”. As perguntas de resposta aberta eram: “O que mais gostaste?”; “O que menos gostaste?”; “Gostavas de abordar outros temas? Se sim, quais?”; “O que achas que poderíamos fazer de diferente para melhorar?”.

	lidamos com a diferença.
Segunda sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar atitudes de respeito pela diferença; - Partilhar dificuldades que os participantes tenham relativamente aos outros e na criação e manutenção de relações pessoais positivas com outros grupos de pares e adultos.
	Módulo 2- “Autoconceito, autoestima e autoconfiança” (uma sessão)
	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir que os participantes testem a sua autoconfiança e a confiança dos outros; - Encorajar cada participante a refletir acerca do modo com as suas ações afetam os outros e como é que se sentiram na situação oposto.
	Módulo 3- “Agressividade e Violência” (duas sessões);
Primeira Sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir a violência e agressividade; - Reconhecer contextos e comportamentos violentos, as suas causas e consequências.
Segunda Sessão	- Identificar e ser capaz de lidar com situações adversas e/ou de perigo, em alternativa a respostas violentas”.
	Módulo 4- “Comunicação” (quatro sessões);
Primeira sessão	- Reconhecer mecanismos de comunicação verbal e não-verbal” e “estar consciente da importância da comunicação não-verbal como fonte principal da informação acerca das pessoas.
Segunda Sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as barreiras mais comuns à comunicação; - Ultrapassar ou evitar as barreiras em situações dia-a-dia e ainda “compreender e identificar o que leva ao entendimento e ao conflito.
Terceira Sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar métodos e técnicas de escuta ativa; - Aprender a usar a escuta ativa no dia-a-dia.

Quarta Sessão	-Aprender a usar a escuta ativa no dia-a-dia; - Praticar competências interpessoais, especialmente escuta ativa e trabalho em equipa.
	Módulo 5- “Assertividade e Tomada de Decisão” (três sessões);
Primeira Sessão	- Distinguir os quatro padrões comportamentais: assertivo, agressivo e manipulador; - Explorar o conceito de assertividade e refletir sobre o mesmo; - Consciencializar para o tipo de comportamento regulamentado adotado.
Segunda Sessão	-Distinguir os vários padrões comportamentais; - Identificar as dimensões do comportamento assertivo; - Aprender/ser capaz de dizer “não” e “ser capaz de defender os seus direitos.
Terceira Sessão	- Conhecer e aplicar os passos da comunicação assertiva e “ser capaz de defender os seus direitos e dizer “não”.
	Módulo 6- “Controlo Emocional e Gestão da Raiva” (cinco sessões);
Primeira Sessão	- Desenvolver competências emocionais; - Identificar e denominar as emoções humanas; - Compreender a importância das emoções e a sua influência nas relações interpessoais.
Segunda Sessão	-Desenvolver competências emocionais; - Aprender reações comportamentais produtivas ao estímulo emocional.
Terceira Sessão	- Desenvolver competências emocionais; - Reconhecer as situações emocionais mais comuns nas vidas dos participantes; - Aprender reações comportamentais produtivas ao estímulo emocional;
Quarta Sessão	- Desenvolver competências de gestão de raiva; - Saber o que é a raiva e as suas implicações na vida;

	- Identificar o que estimula a raiva e em que situações ela aparece.
Quinta sessão	- Desenvolver competências de gestão da raiva; - Aprender a controlar a raiva; - “Técnicas fisiológicas, de pensamento e comportamentais.
	Módulo 7- “Resolução de Problemas e Conflitos” (quatro sessões);
Primeira Sessão	- Identificar os seis passos para a resolução de problemas”; - Aplicar os passos em contexto de simulação.
Segunda Sessão	- Desenvolver competências de resolução de problemas; - Identificar a natureza e as causas dos conflitos; - Relacionar situações de conflito com frustração.
Terceira Sessão	- Desenvolver competências de resolução de problemas; - Identificar diferentes formas de lidar com os conflitos; - Identificar e implementar soluções pacíficas para resolver o conflito.
Quarta Sessão	- Desenvolver competências de resolução de problemas; - Identificar e implementar soluções pacíficas para resolver o conflito; - “Aplicar as competências para lidar com conflitos numa situação simulada.

Um exemplo de uma ação de formação construída a partir de um projeto na qual o IAC participou era aquela designada “Tráfico de Seres Humanos”. Esta foi concebida a partir do projeto internacional *European Cross-Actors Exchange Platform for Trafficked Children Methodology Building for Prevention and Sustainable Inclusion-Catch & Sustain*, que teve o apoio financeiro do Programa *Prevenir e Combater a Criminalidade* da Comissão Europeia e da Direção Geral dos Assuntos Internos.

Neste projeto, o IAC teve a oportunidade de estudar o fenómeno do *bullying* e do tráfico humano. Com a participação neste projeto, foi construído um Manual de Formação para profissionais que trabalhavam com crianças e jovens atingidos por estes problemas. Neste seguimento, o IAC construiu também um Plano de Formação/Prevenção dirigido a crianças e jovens.

O Manual de Formação sobre esta temática para profissionais que trabalham com crianças e jovens incluiu dois módulos:

- Módulo 1 – Identificação;
- Módulo 2 - *Empowerment* para profissionais.

Esta ação, de acordo com o que estava referido no próprio Manual de Formação, destinava-se a profissionais de organizações não governamentais e *stakeholders* que trabalhavam com crianças em risco de se tornarem vítimas de tráfico de seres humanos (TSH), tais como: autoridades locais, polícia, juízes, psicólogos, pedagogos, educadores, professores e assistentes sociais, entre outros. Também se referia neste manual que o conteúdo das sessões deveria estar ajustado às especificidades e necessidades dos participantes, havendo a possibilidade de implementar exercícios adicionais. As técnicas pedagógicas utilizadas eram as discussões em grupo, o *role play* e ainda o *feedback* de grupo.

No que se referia aos métodos pedagógicos utilizados, de acordo com o mesmo manual, estes eram expositivos, dado que o formador organizava e apresentava oralmente os conteúdos, mas também ativos, pois os participantes tinham um papel importante no processo e eram usadas dinâmicas de grupo e atividades pedagógicas, como os estudos de caso.

No final da ação, sugeria-se a avaliação de cada módulo através de questões aplicadas diretamente aos participantes em que estes deveriam indicar se tinham gostado ou não, o que tinham aprendido e o que mudariam numa ação futura.

Cada módulo estava dividido em diferentes sessões e cada sessão tinha os seguintes objetivos específicos:

Tabela 7: Objetivos específicos das duas sessões do Módulo I da ação de formação dirigida a profissionais que trabalhavam com crianças que estavam em risco de se tornarem vítimas do tráfico de Seres Humanos

Módulo I - Identificação (duas sessões)	
Primeira Sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Testar o conhecimento dos participantes sobre TSH e esclarecer aspectos e dúvidas sobre o conceito; - Identificar situações de tráfico; informar sobre os indicadores de tráfico de crianças; - Especificar as características/perfis das vítimas e traficantes.
Segunda Sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer um instrumento de avaliação de potenciais vítimas de TSH de fácil utilização; - Sensibilizar para o risco de ser uma vítima de TSH e promover uma perspectiva que permita “olhar para além das aparências”; - Aumentar conhecimento sobre as razões para a existência de Tráfico de Seres Humanos.

Tabela 8 - Objetivos específicos das duas sessões do Módulo II da ação de formação dirigida a profissionais que trabalhavam com crianças que estavam em risco de se tornarem vítimas do tráfico de Seres Humanos

O módulo II - *Empowerment* para profissionais (três sessões)

Primeira Sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as normas internacionais e quadro jurídico (i.e legislação de interesse nacional e local relativa ao fenómeno do TSH acordos operacionais, etc.); - Conhecer dados estatísticos e respetivas fontes (base de dados, investigações/pesquisas, estudos); - Analisar o grupo da informação e dados recolhidos de acordo com as necessidades dos diferentes parceiros; - Identificar eventuais preconceitos face às crianças potenciais vítimas de TSH; - Definir as estratégias mais adequadas para identificar fatores de risco ou possíveis formas de abuso/exploração sofridas pelo grupo-alvo no passado.
Segunda sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as principais características das crianças em risco de TSH.
Terceira Sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver competências profissionais de interdisciplinaridade e interinstitucionais, privilegiando a criatividade e a imaginação; - Refletir sobre modalidades concretas de melhoria dos serviços e respostas de apoio às vítimas de tráfico, particularmente do ponto de vista preventivo; - Desenvolver ideias e propostas sobre as estruturas organizacionais e de comunicação de serviços direcionados às crianças em risco de tráfico; - Promover o intercâmbio de competências do conhecimento, competências e estratégias de intervenção; - Consciencializar os participantes para a grande variedade de canis de comunicação utilizados durante a interação com as crianças e com os colegas; - Compreender os sentimentos e as emoções vividas por uma criança estrangeira que não fala a língua do país de acolhimento.

O Plano de Formação/Prevenção dirigido às crianças/jovens estava dividido em quatro módulos. Cada módulo tinha os seguintes objetivos específicos:

Tabela 9: Objetivos específicos do Módulo I do plano de formação dirigido às crianças/jovens que estavam em risco de se tornarem vítimas do tráfico de Seres Humanos

Módulo I : Mitos e Factos	
Primeira Sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a problemática do Tráfico de Seres Humanos (TSH), desconstruindo mitos e preconceitos; - Compreender o conceito de TSH e identificar os diferentes tipos de tráfico; - Identificar os Direitos violados e as leis que os protegem.

Tabela 10 - Objetivos específicos do Módulo II do plano de formação dirigido às crianças/jovens que estavam em risco de se tornarem vítimas do tráfico de Seres Humanos

Módulo II – Riscos e Sobrevivência
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e reconhecer os fatores/situações de risco que se podem vir a configurar numa situação de TSH; - Identificar e reconhecer crimes relacionados com o TSH.

Tabela 11- Objetivo específico do Módulo III do plano de formação dirigido às crianças/jovens que estavam em risco de se tornarem vítimas do tráfico de Seres Humanos

Módulo III – Abordagem e recrutamento
<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer a forma de atuação dos traficantes.

Tabela 12- Objetivos específicos de cada sessão do Módulo IV do plano de formação dirigido às crianças/jovens que estavam em risco de se tornarem vítimas do tráfico de Seres Humanos

Módulo IV - Proteção e Prevenção – duas sessões	
Primeira Sessão	- Sensibilizar para a importância de ter uma atitude por ativa na luta contra o TSH e saber como fazer uma denúncia;
Segunda Sessão	- Experienciar estratégias comportamentais de prevenção e/ou fuga de situações de risco.

6.1 Dinâmicas utilizadas no Projeto Rua

Ao longo das várias sessões de formação a que tive oportunidade de assistir, foram desenvolvidas inúmeras dinâmicas. Estas foram criadas pelos membros do Projeto Rua, adaptadas a partir de outras em que participaram, nomeadamente dinâmicas que integravam os projetos em que participavam, ou ainda levadas a cabo a partir de pesquisas ou de manuais que tivessem lido. Neste seguimento, construí uma tabela e dividi-a pelos diversos parâmetros que os membros do Projeto Rua usavam quando concebiam uma dinâmica.

Tal como tive oportunidade de verificar ao longo dos meses em que estagiei no Projeto Rua, as dinâmicas são uma estratégia pedagógica utilizada em todas as ações de formação desenvolvidas pelos formadores do Projeto Rua. Estas dinâmicas (que apresentarei na tabela seguinte) e muitas outras eram utilizadas, pelos formadores, como um exemplo prático dos conteúdos que pretendiam apresentar aos seus formandos. Utilizavam-nas igualmente sempre que algum imprevisto acontecia durante a formação. Além disso, tentavam acrescentar alguns aspetos diferentes, às dinâmicas, à medida que iam vendo noutras ações de formação em que participavam ou baseavam-se em ideias que iam aprendendo à medida que iam lendo e investigando inúmeras obras.

A tabela seguinte inclui treze dinâmicas³⁵ às quais tive oportunidade de assistir ao longo do meu estágio curricular. Juntamente ao título de cada uma delas, apresento o nível de complexidade que os elementos da equipa das Redes Sociais do Projeto Rua atribuíram a cada uma delas. Para além disso, apresento ainda uma análise que fiz aos métodos pedagógicos utilizados, de acordo com o autor Meignant (1900) e ainda, de acordo, com o autor Marcel Lesne (1997).

A) Níveis de Complexidade

Os níveis de complexidade, que irei referir ao longo das dinâmicas, que de seguida irei, apresentar, foram definidos pelos elementos da equipa do Projeto Rua que as

³⁵ Para a equipa das Redes Sociais do Projeto Rua, as dinâmicas eram estratégias pedagógicas que os formadores utilizavam para desenvolver com os formandos (em contexto de formação) para estes compreenderem, (de uma forma mais interessante), os conteúdos abordados. Meignant (1900) apesar de não as designar como dinâmicas, afirma que estas são um conjunto de métodos e de técnicas cujo objetivo é auxiliar a transmissão de conhecimentos, a aprendizagem do saber-fazer, o desenvolvimento pessoal e a evolução de comportamentos. (Meignant, 1900, pág.177).

costumavam usar nas ações de formação. Estes estavam definidos a partir dos seguintes critérios³⁶:

Nível de Complexidade 1* – Curtos e simples, sem qualquer tipo de exigência;

Nível de Complexidade 2*- Não exigiam conhecimentos prévios, ajudavam a desenvolver competências básicas;

Nível de Complexidade 3*- Exigiam alguns conhecimentos prévios e competências de comunicação;

Nível de Complexidade 4*- Longos, mais expositivos e de maior complexidade técnica exigiam níveis mais altos de competências e de comunicação, debate e pensamento crítico.

➤ **O Elefante** - Nível de Complexidade- 4*³⁷

Tabela 13- Dinâmica “O Elefante

Dimensão do Grupo	Objetivos	Materiais	Passos	Avaliação
4 a 6 elementos divididos por grupo	Comunicação, Coesão, Cooperação, Sensibilizar para as pessoas com algumas limitações físicas ou visuais ou de comunicação.	Plasticina; vendas; cordas;	Cada grupo, constituído por 4 a 6 elementos, recebe uma placa de plasticina. Neste grupo, alguns elementos são vendados, outros são amarrados (ficando apenas com uma mão disponível) e ainda outros são impedidos de falar, de forma a que cada elemento fique com uma “limitação”. Após isso, é pedido aos grupos que construam um elefante. Esta tarefa só poderá ser executada durante um minuto.	Cada grupo observa os elefantes que conseguiram construir. No fim, cada elemento partilha com o restante grupo, as dificuldades que sentiram e o que acharam da dinâmica.

³⁷ Desta forma, posso assim concluir que estes níveis se relacionavam com os seguintes parâmetros: **Finalidades:** simples (desenvolvimento de competências básicas) ou complexas (desenvolvimento de competências complexas); **Tempo:** curto; médio ou longo; **Competências exigidas:** poucas; algumas ou muitas.

Esta dinâmica pode ser aplicada a crianças com mais de seis anos e/ou a jovens e/ou adultos e dura aproximadamente dez minutos.

Esta dinâmica, tal como as que irei apresentar de seguida (as Cordas Baralhadas; o Maestro; Descrever uma Figura; Erros de percepção na Comunicação Humana; Pirâmide das Latas; Técnica do Ovo; Fronteira e o Saco-Mistério) seguindo a proposta de Meignant (1900), enquadram-se no recurso a um método ativo pois neste a atividade do formando é considerada o motor de aprendizagem. Neste método implica-se a pessoa na aprendizagem, tanto intelectualmente, como afetiva e emocionalmente.

A atividade mais semelhante com esta dinâmica (o Elefante) que o autor referido apresenta é a autoscopia os objetivos desta passam pelo melhoramento de um saber-fazer prático. A atividade indicada pelo autor, tal como a dinâmica, pode ser traduzida num comportamento físico (expressão oral, tarefas manuais, atividades desportivas).

➤ **As Cordas baralhadas - Nível de Complexidade- 2***

Tabela 14 – Dinâmica “As Cordas Baralhadas”

10 a 20 elementos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a aproximação entre os elementos do grupo; - Aprender a não agir sem pensar; - Reconhecer a importância de saber parar, saber esperar pelos outros e pelo melhor momento para intervir; 	Cordas para cada elemento	Todos os elementos estão em círculo. É distribuída uma corda para cada elemento. Cada um agarra a ponta da sua corda. Os elementos juntam-se bem, esticando os braços ao centro, mantendo as suas cordas na vertical e próximas entre si. Cada pessoa, sem largar a ponta da sua corda, escolhe outra ponta de outra corda, de outro elemento do grupo, afasta-se e tenta desenlear-se da confusão.	Após a conclusão da dinâmica, os participantes partilham com o grupo, as dificuldades que sentiram e o que acharam da dinâmica.
-------------------	--	---------------------------	---	---

Esta dinâmica pode ser aplicada a crianças (a partir dos seis anos) e/ a jovens e/ou a adultos e dura aproximadamente cerca de quinze minutos.

A atividade mais semelhante a esta dinâmica, apresentada pelo autor, é aquela intitulada por pedagogia do projeto. Nesta atividade (tal como acontece nesta dinâmica), uns dos seus principais objetivos passam pelo desenvolvimento da autonomia e o confronto com o real por meio de um trabalho. Esta atividade leva o formando a empenhar-se num trabalho ativo, com verdadeiros desafios.

➤ **O Maestro – Nível de Complexidade- 2*)**

Tabela 15- Dinâmica “O Maestro”

Até 30 elementos	<ul style="list-style-type: none"> - Aquecer ou rentabilizar o grupo; - Favorecer a concentração dos participantes; 	Não são necessários	<p>Os elementos encontram-se dispostos em roda. É solicitado a um voluntário que se ausente por alguns momentos da sala.</p> <p>O animador explica ao grupo que todos formam uma orquestra e que deverão selecionar um maestro, que irá dirigir a orquestra incógnito, ou seja, o maestro dará início a um movimento que todos deverão imitar e mudará de movimento sempre que entender. O voluntário ausente regressa então à roda e perante as atitudes do grupo deverá descobrir quem é o maestro. O jogo vai-se desenrolando com outros voluntários e selecionando outros maestros.</p>	Após a conclusão da dinâmica os participantes partilham com o grupo, as dificuldades que sentiram e o que acharam da dinâmica.
------------------	---	---------------------	---	--

Esta dinâmica pode ser aplicada a crianças (a partir dos seis anos) e/ a jovens e/ou a adultos e dura aproximadamente cerca de quinze minutos.

O exemplo mais semelhante a esta dinâmica, apresentado pelo autor, é o intitulado por jogo de simulação, pois esta dinâmica tem como objetivo o saber-fazer

metodológico e a formação na tomada de decisão. Uma das vantagens deste jogo é que é muito motivador para os formandos e encoraja a atividade do sujeito, só ou em grupo.

➤ **Descrever uma figura- Nível de Complexidade- 3***

Tabela 16- Dinâmica “Descrever uma Figura”

Até 20 elementos	-Desenvolver a capacidade de concentração de cada elemento; -Perceber como as pessoas percebem a mesma imagem de formas diferentes.	Folhas brancas A4 e canetas.	Pedir a um voluntário para descrever uma figura ao grupo. Cada pessoa deve desenhar à medida que a figura lhe vai sendo descrita. Esta descrição deve ser oral, sem a ajuda de movimentos, expressões corporais ou faciais. São só permitidas figuras geométricas. Quando a descrição estiver completa, cada pessoa deve mostrar o seu desenho.	No fim da dinâmica o voluntário deve perguntar aos participantes: - Como é que se sentiram por não poder fazer perguntas?; como é que se sentiram quando não percebiam?; De seguida, o voluntário (que estava a descrever a figura geométrica) deve responder à seguinte pergunta: Como é que te sentiste enquanto tentavas, descrever o melhor possível, esta figura?;
------------------	--	------------------------------	--	---

Esta dinâmica pode ser aplicada a crianças a partir dos oito anos e dura aproximadamente cerca de vinte minutos.

Esta dinâmica assemelha-se às estratégias usadas na “formação em exercício”, pois o seu principal objetivo é, tal como nesta dinâmica, adquirir e consolidar conhecimentos e saber-fazer. Esta atividade consiste em ligar a formação de um grupo de pessoas à resolução de um problema real. Permite uma forte implicação do grupo e uma evolução dos resultados obtidos (Meignant, 1997).

➤ **Erros de percepção na comunicação humana - Nível de Complexidade- 4***

Esta dinâmica pode ser aplicada a crianças a partir dos treze anos. Ao contrário das dinâmicas anteriores, não tem nenhuma duração prevista, pois utiliza-se o tempo que for necessário

Tabela 17 – Dinâmica “Erros de Percepção na Comunicação Humana

<p>Até 20 elementos</p>	<p>- Refletir como a mesma história pode ser entendida de forma tão diferente por diferentes pessoas;</p> <p>- Trabalhar a comunicação</p>	<p>Não são necessários</p>	<p>Um voluntário do grupo pode contar a seguinte história: o ocupante de uma loja tinha acabado de pagar as luzes quando apareceu um homem que lhe pediu dinheiro. A pessoa a quem a loja pertence abriu a caixa registradora. O conteúdo da caixa foi retirado e o homem desapareceu.</p> <p>De seguida, os participantes devem responder, (se é verdadeiro ou falso) à seguintes afirmações:</p> <p>1- Um homem apareceu depois do proprietário ter apagado as luzes da loja;</p> <p>2- O ladrão era um homem;</p> <p>3- O homem que apareceu não exigiu dinheiro;</p> <p>4- A pessoa que abriu a caixa registradora era a mesma pessoa a quem a loja pertence;</p> <p>5- O dono da loja esvaziou a caixa e fugiu;</p> <p>8- A caixa continha dinheiro mas a história não diz quando;</p> <p>9- O ladrão exigiu dinheiro ao proprietário da loja;</p>	<p>-Perguntar aos participantes o que sentiram e se gostaram da dinâmica;</p> <p>-Pedir aos participantes que reflitam e observem como a mesma mensagem pode ser entendida de formas tão diferentes e na forma como as pessoas, tiram conclusões precipitadas.</p>
-------------------------	--	----------------------------	---	--

10- “Um comerciante tinha precisamente acabado de apagar as luzes quando entrou um homem na loja”;

11-“Era dia claro quando o homem apareceu”;

12-“O ladrão abriu a caixa registadora”;

13- “Ninguém exigiu dinheiro”;

14-“ A história inclui uma série de acontecimentos nos quais apenas entraram 3 pessoas: o dono da loja; o homem que pediu dinheiro e um ocupante”;

15- “A história inclui os seguintes acontecimentos: alguém exigiu dinheiro, uma caixa registadora foi aberta e o seu conteúdo retirado. Um homem saiu pela porta fora”.

Retirar aspas

Respostas:

1-“- Sabe-se que o ocupante da loja e o proprietário são uma e a mesma pessoa?;

2-“-Tratar-se-á necessariamente de um roubo? Talvez o homem fosse um cobrador ou até filho da dona da loja”;

3- “F – Esta resposta é fácil para o animar;

4- V- “A história diz “a pessoa a quem a loja pertence abriu a caixa registadora”;

5-?- “Não parece razoável assumir que isto tenha acontecido,

		<p>contudo a história nada revela a este respeito;</p> <p>6- V- “A história diz que o proprietário abriu a caixa;</p> <p>7-“- Não sabemos quem é que esvaziou a caixa. A história é omissa nesse ponto.</p> <p>8- “?- Este ponto é duvidoso: a caixa podia ter ou não dinheiro”;</p> <p>9-?- Seria realmente um ladrão?”</p> <p>10- ?- “Não poderia ter-se dado o caso de um homem ter meramente aparecido à porta ou à montra e não ter chegado a entrar?”;</p> <p>11-“- As lojas têm geralmente luzes acesas durante o dia”;</p> <p>12- F- “A história diz que quem abriu a caixa foi o proprietário”;</p> <p>13- F- “A história diz que o homem que apareceu pediu dinheiro”;</p> <p>14-“- São o ocupante e o proprietário uma e a mesma pessoa ou duas pessoas diferentes? O mesmo se aplica ao proprietário e ao homem que apareceu”;</p> <p>15-“- Teremos a certeza de que o homem de facto saiu da loja? Afinal nem sequer sabemos se ele chegou mesmo a entrar”;</p>	
--	--	--	--

O exemplo apresentado por este autor assemelha-se á atividade apresentada pelo autor intitulado por “jogo de atores”, pois o seu principal objetivo é, tal como nesta dinâmica, treinar um comportamento e promove a tomada de consciência e mudança

de atitudes. Nesta dinâmica, pretende-se que a pessoa tome atenção à história que está a ser contada e que não tenha ideias sem ter certezas.

Pirâmide das Latas– Nível de complexidade 3*

Tabela 18 – Dinâmica “Pirâmide das Latas

4 elementos	Trabalhar a cooperação e a comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - 6 latas cilíndricas de tamanho médio; - Elásticos fortes; - Cordas de sisal (tantas quantas o número de elementos do grupo). 	Os participantes são divididos em grupos e os materiais são distribuídos pelos grupos. A pessoa que está a dirigir a dinâmica desenha previamente para cada grupo, dois círculos no chão. Essa pessoa explica que cada grupo deverá construir uma pirâmide com as latas, sem tocar nelas mas apenas na corda, transportando-as de um círculo para o outro, sem pisar os mesmos.	Após a conclusão da dinâmica os participantes partilham com o grupo, as dificuldades que sentiram e o que acharam da dinâmica.
-------------	--	--	---	--

Esta dinâmica pode ser aplicada a crianças a partir dos dez anos até a adultos perto dos oitenta anos. Esta tem a duração prevista de dez minutos.

Esta dinâmica assemelha-se a uma atividade intitulada por “jogo de simulação”, pois visa o desenvolvimento do saber-fazer e a formação na tomada de decisão. Encoraja a atividade do formando, só ou em grupo (Meignant,1997)

➤ **Técnica do Ovo** – Nível de Complexidade 4*

Tabela 19- Dinâmica “Técnica do Ovo”

15 elementos	Trabalhar o trabalho em equipa; a criatividade e a resolução de problemas	<p>1 kit para o grupo composto por:</p> <p>1 fio de um metro com nós nas pontas para cada grupo;</p> <p>1 ovo por grupo;</p> <p>2 folhas brancas A4 por grupo;</p> <p>1 rolo de fita cola por grupo;</p>	<p>O grupo é dividido em subgrupos e é dado um kit de materiais a cada grupo.</p> <p>Tarefa: deixar cair o ovo de uma altura de 2 metros em queda livre, verticalmente. O objetivo é não deixar cair o ovo.</p>	Após a conclusão da dinâmica os participantes partilham com o grupo, as dificuldades que sentiram e o que acharam da dinâmica.
--------------	---	--	---	--

Esta dinâmica pode se aplicar a jovens e a adultos e a sua duração ronda os trinta minutos.

A atividade que mais se assemelha com esta dinâmica é, o método de grupo, pois o seu principal objetivo passa pela criação de relações entre os participantes. É a criação do espírito de entre ajuda entre estes que se pretende. Visa, também, a participação ativa de cada um e as técnicas que se desenvolvem nesta dinâmica permitem ganhos de produtividade dos trabalhos em grupo.

➤ **A Fronteira” – Nível de Complexidade 3***

Tabela 20- Dinâmica “A Fronteira

<p>É conveniente ser um número par, caso contrário, o animador poderá entrar no jogo. Pode ter até 30 participantes</p>	<p>-Desenvolver a capacidade de negociação e de resolução de problemas;</p> <p>-Proporcionar a experimentação de várias estratégias;</p> <p>-Refletir sobre as vantagens da cooperação face à competição;</p>	<p>Fita-cola de cor ou giz para delimitar a fronteira</p>	<p>O espaço do jogo é previamente dividido ao meio, desenhando uma fronteira. O grupo é dividido em 2 subgrupos, posicionando-se cada subgrupo num dos dois espaços separados pela fronteira.</p> <p>A pessoa que está a dirigir a dinâmica, entrega a cada subgrupo um envelope fechado. Embora os participantes não o saibam, a mensagem de ambos os grupos é igual: “O vosso objetivo é trazer todos os elementos do outro grupo para o vosso território, de forma definitiva. Boa sorte”. Os participantes não podem divulgar o conteúdo da mensagem. A pessoa que está a dirigir a dinâmica dá 3 minutos para a definição de estratégias e dá início ao jogo. Se ocorrerem puxões ou empurrões, esta pessoa poderá acrescentar que não é permitido o contacto físico entre os elementos de diferentes grupos.</p>	<p>Refletir sobre o processo de negociação e cooperação em cada grupo e entre os dois grupos na aplicação das estratégias e sobre os quais as estratégias utilizadas. Se o grupo tiver chegado a uma solução cooperativa, fazer realçar as vantagens da mesma face às estratégias competitivas.</p>
---	---	---	--	---

Esta dinâmica pode ser aplicada a jovens e a adultos e dura aproximadamente quarenta minutos.

A atividade que se assemelha a esta dinâmica é o método de grupo, pois o seu principal objetivo é a criação de relações entre os participantes, a criação do espírito de entre ajuda. Visa, também, a participação ativa de cada um e as técnicas que se desenvolvem nesta dinâmica permitem ganhos de produtividade dos trabalhos em grupo (Meignant, 1997).

➤ **Saco-Mistério- Nível de Complexidade 2***

Tabela 21- Dinâmica “Saco-Mistério

15 a 20 elementos	Promover a reflexão e partilha de ideias sobre um tema; avaliar	-1 saco; - Cartões com frases para completar;	<p>Os participantes encontram-se dispostos em círculo. O responsável pela dinâmica faz passar um saco que contém os cartões com as frases para completar. Cada participante retira um cartão do saco. À vez, cada um vai completar a frase que lhe tenha calhado.</p> <p>As frases para completar são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “O que mais me surpreendeu foi...”; - “Para continuar a participar preciso...” - “Senti-me pouco à vontade quando...”; - “Uma coisa que não fez sentido nenhum foi...”; -“O que eu mudava...”; - “O que menos gostei...”; - “A maior dificuldade que senti foi...”; - “O que me fez participar foi...”; - “Teríamos todos a ganhar se...”; - “Senti-me a vontade com...”; - “Acho que vou ser capaz de ...”; - “O que faltou foi...”; - “O que aprendi hoje foi...”; 	Após a conclusão da dinâmica os participantes partilham com o grupo, as dificuldades que sentiram e o que acharam da dinâmica, tendo em conta que esta é uma dinâmica de avaliação para qualquer dinâmica.
-------------------	---	--	---	--

Esta dinâmica pode ser aplicada a crianças a partir dos dez anos, a jovens e adultos e a sua duração varia entre os trinta minutos e uma hora (dependendo do seu número de participantes).

A atividade semelhante a esta dinâmica designa-se por Pedagogia do Projeto pois segundo ele, tem como principais objetivos a aquisição de instrumentos de análise de situação e ação; o desenvolvimento da autonomia e o confronto com o real por meio de um trabalho em tamanho natural (Meignant, 1997).

➤ **O desenho ditado** – Nível de complexidade 3*

Tabela 22 – Dinâmica “O Desenho Ditado

<p>Até 20 elementos</p>	<p>- Promover o trabalho em equipa; - Trabalhar a comunicação;</p>	<p>Folhas de papel e canetas;</p>	<p>O grupo é dividido aos pares, sentando-se costas com costas. A um elemento é dado o papel e a caneta, a outro é dado uma folha com um desenho que tem que ditar ao outro. Quem desenha não pode fazer perguntas nem ver o desenho. Quando terminar (quem está a “coordenar” o jogo é que decide), trocam de posições, com outro desenho. No final vão ver o desenho que cada um fez e até que ponto se assemelha ao desenho verdadeiro.</p> <p>Antes de revelar o desenho, pode fazer um novo ditado (do mesmo) com a possibilidade de se fazerem perguntas e/ou de se demonstrar um ao outro pormenor no quadro. O objetivo é perceber até que ponto a comunicação, partilha de ideias e esclarecimento de dúvidas pode ajudar.</p>	<p>Após a conclusão da dinâmica os participantes partilham com o grupo, as dificuldades que sentiram e o que acharam da dinâmica.</p>
-------------------------	---	-----------------------------------	---	---

Esta dinâmica pode se aplicar a crianças a partir dos sete anos e dura aproximadamente quinze minutos.

➤ **Cadeiras em Cadeia – Nível de Complexidade 3*-**

Tabela 23- Dinâmica “Cadeiras em Cadeia”

<p>10 a 15 elementos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a cooperação e coesão intergrupais; - Reconhecer a importância do trabalho de equipa na resolução de problemas e obtenção de metas comuns; - Permitir a identificação de líderes; - Desenvolver a comunicação não-verbal; - Promover o desenvolvimento do grupo; 	<p>Cadeiras (tantas quanto o número de participantes)</p>	<p>1ª Fase:</p> <p>Quem está a dirigir a dinâmica, solicita que cada participante peque na sua cadeira e escolha um lugar na sala onde se sinta confortável. Os participantes deverão colocar-se de pé em cima das cadeiras.</p> <p>2ª Fase:</p> <p>Seguidamente deverão em silêncio, sem colocar os pés no chão e sem arrastar as cadeiras por debaixo dos pés, posicionarem-se em linha, ou seja, deverão colocar-se em cadeia uns ao lado dos outros num local indicado por quem está a dirigir a dinâmica. A solução passa pela cooperação e interajuda, os elementos devem subir para as cadeiras uns dos outros a fim de se disponibilizarem e poderem mover a sua cadeira para o local desejado. Os elementos mais afastados e isolados devem ser ajudados pelos restantes.</p>	<p>Os participantes deverão verbalizar os seus sentimentos, dificuldades e estratégias para as ultrapassar.</p> <p>-Deverão refletir sobre o funcionamento do grupo e os processos de liderança durante a dinâmica e qual comportamento do grupo perante os elementos mais isolados;</p>
--------------------------	---	---	--	--

Esta dinâmica pode ser aplicada a crianças a partir dos seis anos, a jovens e/ou a adultos. Esta dura aproximadamente cerca de quarenta minutos.

➤ “As algemas” – Nível de complexidade 4*

Tabela 24- Dinâmica “As Algemas

<p>No mínimo o 2 pessoas ;</p>	<p>Trabalhar a comunicação, resolução de problemas e o relacionamento interpessoal</p>	<p>Corda de sisal ou fio de pião. Para cada participante um metro de fio.</p>	<p>Divide-se o grupo em pares. Distribui-se um fio por participante. O dinamizador ata o fio aos pulsos de cada elemento tendo o cuidado de cruzar “as algemas” de forma a ficarem os “prisioneiros” presos um ao outro. O objetivo é soltar-se um do outro no menor tempo possível, mas atenção que não podem cortar ou desatar as cordas nem retirar os pulsos. Durante o jogo os elementos vão dar voltas e mais voltas, pernas e braços, por cima e por baixo e o que se puder inventar. Desta forma o par estabelece uma relação de mais confiança e entreajuda.</p> <p>A solução só é dada se o par desistir ou demorar muito, o que pode revelar persistência ou desistência perante o problema.</p> <p>(A solução: a corda, ou fio, de um dos elementos deve passar por dentro de uma das “algemas” à volta do pulso do outro elemento na direção do antebraço para a mão, dar a volta á mão e voltar para trás.</p>	<p>Deve-se avaliar salientando as dificuldades sentidas;</p> <p>Refletir que mensagem esta dinâmica, nos poderá querer dar: relaciona-se com o facto de que normalmente o individuo só se foca num aspeto, em vez de tentar pensar em todos os outros possíveis e imaginários;</p>
--------------------------------	--	---	--	--

Esta dinâmica pode ser aplicada a crianças a partir dos oito anos até a adultos de oitenta anos. Esta termina quando a solução for encontrada.

➤ **Pipocas Gigantescas - Nível de Complexidade- 1***

Tabela 25 – Dinâmica “Pipocas Gigantescas”

30 elementos	- Promover a aproximação entre os elementos do grupo;	Não são necessários	O animador começa por explicar ao grupo, que estes são grãos de milho e que estão dentro de uma panela. De seguida, explica-lhes que a panela começa a aquecer e que eles têm que começar a saltar devagarinho e que como a panela está a aquecer, têm que aumentar o ritmo. A seguir, o animador explica que vai adicionar açúcar e que as pipocas como vão ficando peganhentas, precisam de se aproximar formando um grupo. A dinâmica termina, quando haver um só grupo todo junto.	Perguntar aos participantes o que sentiram; se gostaram da dinâmica; se acharam divertido ou não;
--------------	---	---------------------	--	---

Esta dinâmica pode ser aplicada a indivíduos de qualquer faixa etária e a sua duração varia entre os cinco e dez minutos.

As dinâmicas apresentadas anteriormente (o Desenho Ditado; Cadeiras em Cadeia; as Algemas e as pipocas Gigantescas) assemelham-se a um método de grupo (Meignant, 1997). Este método visa: a participação máxima de cada um; a criação de relação entre os participantes; o treino da comunicação entre os participantes. Ou seja, permite o desenvolvimento de momentos que permitem ganhos de produtividade dos trabalhos em grupo e individuais (Meignant, 1997).

O principal objetivo deste método é a criação de relações entre os participantes, incentivando a participação de cada um, tentando criar um espírito de entre ajuda entre eles (Meignant, 1997).

6.2.1 As dinâmicas e os modos de trabalho pedagógico

Analisando as diferentes dinâmicas apresentadas e os diferentes *modos de trabalho pedagógico* (Lesne, 1977) penso que as dinâmicas do Elefante; a Fronteira e as Algemas se enquadram no *modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo de orientação pessoal*. Isto porque, na dinâmica o Elefante, os formandos ao desenvolvê-la, apercebem-se das dificuldades que as pessoas invisuais sentem, também compreendem a importância do trabalho em equipa e da necessidade que por vezes sentimos em pedir ajuda; A dinâmica a Fronteira, pois visa o desenvolvimento do trabalho em equipa, mas visa também incentivar o grupo a procurar a melhor forma para atingir um objetivo e a não desistir dele; A dinâmica as Algemas pois esta dinâmica pretende mostrar aos indivíduos que se apenas nos centramos num problema (tentar soltar-se do outro indivíduo seja de que maneira for) esquecemo-nos de olhar para as soluções que existem à nossa volta (olhar para toda a corda e verificar que dá para se soltar através do pulso do outro indivíduo).

As restantes dinâmicas (a dinâmica das Cordas baralhadas; o Maestro; Descrever uma figura; Erros de perceção na comunicação humana; pirâmide das Latas; Técnica do Ovo; Saco-Mistério; Desenho ditado; Cadeiras em Cadeia e Pipocas Gigantescas) se enquadram no *modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal*. A dinâmica Cordas baralhadas por incentivar os indivíduos a desenvencilharem-se sozinhos (quando têm a ponta das suas cordas e procuram outra ponta) e depois incentiva-os a procurarem a ajuda de um parceiro para desenlearem-se da “confusão”; a dinâmica o Maestro pois tal como o autor refere, opera principalmente ao nível das intenções do indivíduo que é escolhido para ser o “maestro” e procura desenvolver uma aprendizagem pessoal dos saberes; a dinâmica Descrever uma figura pois esta visa o desenvolvimento das disposições dos indivíduos, pois tanto aqueles que estão a descrever a figura, como aqueles que estão a ouvir e a desenha-la, necessitam de estar atentos e dispostos a colaborarem um com o outro; a dinâmica Erros de perceção na comunicação humana por esta operar as intenções e as disposições do indivíduo. Com ela, pretende-se que o indivíduo não fique com determinadas ideias na cabeça, sem ter certezas delas; a dinâmica Pirâmide das latas pois esta dinâmica para além de desenvolver a importância do trabalho em equipa opera ao nível das intenções, das disposições do indivíduo e procura desenvolver uma aprendizagem pessoal dos saberes; a dinâmica Técnica do Ovo pois esta visa o desenvolvimento da importância

do trabalho em equipa nos indivíduos e operar ao nível das intenções e das disposições dos indivíduos; a dinâmica Saco-Mistério pois opera principalmente ao nível das intenções, dos motivos e das disposições dos indivíduos. A dinâmica o Desenho ditado por visar, no individuo o desenvolvimento da percepção da importância do trabalho em equipa e da importância do ouvir o outro, de tomar atenção ao outro; a dinâmica das Cadeiras em Cadeia visa o desenvolvimento da importância do trabalho em equipa e opera ao nível das intenções e disposições dos indivíduos; e por fim, a dinâmica das Pipocas Gigantescas por operar os indivíduos ao nível das suas intenções e das suas disposições, pois incentiva-os a interagirem com o restante grupo (Lesne, 1977).

No capítulo seguinte, abordo os conceitos que analisei de forma a conseguir realizar o meu estudo, tais como: Educação de Adultos; Educação Não-Formal, Educação Formal e Educação Informal; o conceito de *Experiência* e por fim, a Aprendizagem Experiencial e Formação Experiencial.

7. Enquadramento Teórico

No presente capítulo, irei abordar os temas que estudei para adquirir mais conhecimentos sobre a investigação a que propus realizar.

7.1 Educação de Adultos

A educação de adultos apresenta-se como um princípio criador no processo de desenvolvimento de uma sociedade e num processo ativo de emancipação individual e coletivo (Barros & Moreira, 2015, p.68). A diversidade de práticas educativas (que incluem objetivos, metodologias, públicos), de instituições e de atores sociais implicados na educação de adultos, manifesta-se num campo específico com características próprias (Canário, 1999). A educação de adultos promove o desenvolvimento de novos conhecimentos, mas também a renovação de outros já adquiridos, através da formação académica e/ou através da via profissionalizante. Neste sentido, a educação de adultos “promove a imaginação, o espírito crítico, os percursos pessoais, a tomada de decisão, a autonomia e o espírito de solidariedade” (Barros & Moreira, 2015, p.68).

Outros domínios ainda importantes são aqueles que se enquadram nas modalidades educativas não formais e informais, como o desenvolvimento local e a animação sociocultural (Canário, 1990).

Requejo Osorio (2003, citado por Barros e Moreira, 2015, p.68) afirma que no âmbito da educação de adultos podem definir-se cinco características:

- **Globalidade e continuidade:** o principal objetivo da educação de adultos é melhorar as condições de vida das pessoas, potencializando as suas capacidades.
- **Essencialidade:** a educação de base é essencial na educação de adultos ao dotar as pessoas de conhecimentos e competências básicas elementares (formação básica, alfabetização).
- **Liberdade estrutural:** a educação extraescolar, a educação não formal e informal, que ocorrem, muitas vezes, no seio dos projetos da educação de adultos, não a limitam às atividades formais e organizadas do sistema de ensino regular.

- Utilidade: a educação e formação profissional (educação/formação contínua) permitem educar para as diferentes situações da vida.
- Liberdade individual e de grupo: a educação de adultos é aberta, pois permite educar em função do contexto e da realidade social em que os adultos estão inseridos.

Assim, por educação de adultos entende-se o conjunto de processos educacionais desenvolvidos por indivíduos considerados adultos pela sociedade a que pertencem. Esses processos podem ser formais e/ou informais e visam prolongar ou substituir a educação inicial destes indivíduos. A educação de adultos incentiva estes indivíduos a desenvolver as suas habilidades, enriquecer os seus conhecimentos e a melhorar as suas qualificações técnicas ou profissionais. Visa, também, uma mudança no desenvolvimento pessoal destes indivíduos, como também na participação plena na vida social, económica e cultural. Contudo, a educação de adultos não deve ser considerada como um fim em si, “ela é uma subdivisão e uma parte integrante de um esquema global para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2009, p.14).

Ao apresentar um amplo conceito, a educação de adultos assume uma existência constante na vida dos indivíduos. Como defende Canário, “se encararmos a educação como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos” (Canário, 2013, p.11). Concebida como um processo permanente, a educação de adultos surge dos ideais do Século das Luzes (Le Goff, 1996 citado por Canário, 2013, pp.11). Este domínio desenvolveu-se após a Revolução Francesa, durante o século XIX e a primeira metade do século XX, em torno de quatro aspectos essenciais: nascimento e emergência do conceito; iniciativas do Estado, no sentido de tomar a seu cargo a alfabetização dos iletrados; iniciativas associadas à formação profissional; e ações associadas à educação política visando o exercício do sufrágio universal (Terrot, s/d, citado por Canário, 2013, p.11).

Na sequência destes acontecimentos, após o fim da II Guerra Mundial, registou-se, no quadro de um crescimento exponencial, a grande expansão da oferta de educação de adultos, pois “ela deixa de estar reservada a um pequeno número e confinada a

determinadas categorias socioprofissionais ou socioculturais e passa a ser proposta ou mesmo imposta a todos” (Avanzini, 1996, citado por Canário, 2013, p.12).

A educação de adultos visa o desenvolvimento, económico e social, devido às necessidades que surgiram nas sociedades modernas, nomeadamente em resultado das consequências do desenvolvimento industrial no século XX, bem como os problemas sociais emergentes, a proletarização e o crescimento de centros urbanos, entre muitos outros.

Este facto levou a que educação de adultos desenvolvesse as suas práticas com base em duas ideias-chave: emancipação, que representava as inúmeras lutas de grupos sociais e classes sociais por uma sociedade mais justa, livre e democrática; e compensação, que visava a “educação para todos” e não apenas para as elites (Finger & Asún, 2003, p.88).

Segundo Finger (2005, pág.17), a educação de adultos “não é uma disciplina científica como a economia ou a psicologia, corresponde a movimentos sociais, a uma vontade de mudar a sociedade, de que são exemplo a alfabetização, a inclusão de adultos na sociedade, a formação operária, as lutas sindicais, a mudança social, os movimentos de justiça”. Depois da II Guerra Mundial, a educação de adultos evoluiu ao tentar responder às necessidades da sociedade e foi mudando juntamente com ela. Portanto, segundo o mesmo autor, “a educação de adultos seguiu a evolução da sociedade, a revolução da sociedade, a fragmentação dos movimentos sociais” (Finger, 2005 pág.20).

7.2 Educação Não-Formal; Educação Formal e Educação Informal:

7.2.1 Educação Formal

A educação formal, segundo Gadotti (2005), tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e pelas universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada, incluindo o currículo, estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas ao nível nacional, com órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação. Canário (1999) afirma que a educação ao nível formal é o ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor-aluno, na estruturação

prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação. Ainda, segundo Gohn (2006, p. 28), a educação formal é “aquela que é desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados”.

7.2.2 Educação Não-Formal

A educação não-formal, segundo Gohn (1999), representa um processo com quatro dimensões, que correspondem às suas áreas de abrangência. A primeira envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e o “processo de consciencialização dos interesses dos indivíduos e de meio social onde estão inseridos por meio da participação em atividades grupais” (Gohn, 1999, pág.98). A segunda contempla o “processo de capacitação dos indivíduos através da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades” (Gohn,1999, pág. 98 e 99). A terceira “é a aprendizagem de práticas que capacitam os indivíduos a organizarem-se de forma a conseguirem solucionar os problemas coletivos do quotidiano. Como exemplo desta terceira dimensão, a autora refere a “educação para a civildade” em vez de “educação comunitária” devido, segundo ela, à carga ideológica que o conceito de comunidade tem (Gohn, 1999, pág.99).A quarta, segundo a autora, diz respeito à aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, em formas e diferentes espaços. Nesta, o ato de ensinar realiza-se de uma forma mais espontânea (Gohn, 1999, pág.99).

Canário (1999) afirma que a educação não formal “é caracterizada pela flexibilidade de horários, programas e locais baseado, geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas Neste sentido, o autor afirma que o ato de aprender é bastante necessário, natural e recorrente na vida do ser humano. Neste seguimento, o autor afirma que grande maioria dos conhecimentos que os indivíduos desenvolvem não foram aprendidos na escola, mas foram aprendidos de uma maneira informal e/não formal, ao longo do seu crescimento e desenvolvimento (Canário, 2006, pág. 160).

Neste seguimento, o mesmo autor indica que a aprendizagem dos conhecimentos que não seguem os requisitos do modelo escolar, corresponde ao que se entende por educação não formal. É neste sentido que, quando falamos em educação, geralmente pensamos na aquela que ocorre nas escolas (educação formal); no entanto, tal como o autor refere essa “é apenas a face visível do icebergue” (Canário, 2006, pág. 160).

7.2.3 Educação Informal

A educação informal, de acordo com Cavaco, apresenta-se como uma “modalidade educativa não organizada, que pode ser intencional ou não e que se designa de educativa em consequência dos seus efeitos na alteração de conhecimentos, comportamentos e atitudes dos indivíduos”. A educação informal integra processos de aquisição de saberes “que têm origem na globalidade da vida das pessoas, ou seja, associados à modalidade da educação informal” (Cavaco, 2002, p.27).

A educação informal, segundo a autora, está presente desde que existe o Homem, assim como a aquisição de saberes por via experiencial, pois segundo a mesma, a aprendizagem experiencial "teve origem na época dos homens das cavernas quando estes aprendiam através do processo tentativa/erro.” (Cavaco, 2002, p.27). Porém, o reconhecimento da educação informal, da aprendizagem e da formação experiencial pelos cientistas sociais é muito recente. Desta forma, de acordo com a autora, “a supremacia criada pela educação formal fez com que se pensasse, durante muito tempo, que a escola era a única para adquirir novos saberes” (Cavaco, 2002, p.27).

A capacidade de aprender através da experiência reveste-se de uma importância capital “numa sociedade que coloca a ênfase da educação permanente e que espera que as pessoas continuem a aprender ao longo de toda a vida” (Landry, 1989, citado por Cavaco, 2002, p.28), surgindo assim a valorização das modalidades educativas não formal e informal, como complementares da educação formal. É neste contexto que surge a expressão de educação informal na conferência de Williamsburg, num relatório elaborado por B. Schwartz, em 1969 (Cavaco, 2002, p.28).

Segundo Cavaco, a educação informal é complementar das outras duas modalidades educativas: a educação formal e educação não formal. Mas este termo, segundo a mesma autora, apresenta desde logo, dois problemas: por um lado, pode ser percebido como sobreposto à modalidade de educação não formal, que inclui as ações educativas, que ocorrem fora do sistema escolar, na sua versão mais abrangente; por outro lado, o prefixo “in” tem um carácter depreciativo. Neste seguimento, a educação informal define-se como “o processo que ocorre ao longo da vida, através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades, atitudes” (Cavaco, 2002, p.29). A aprendizagem feita através da educação informal é realizada com a família, em casa, em situações de lazer, na convivência com os amigos, quando fazemos

viagens, quando lemos livros, etc. Neste sentido, a autora refere que a educação informal não é organizada, muitas vezes, nem sequer, intencional. No entanto representa, a principal fatia de aprendizagem durante a vida de uma pessoa, mesmo para aquelas pessoas que são realmente escolarizadas. Desta forma, a mesma autora, afirma que a educação informal encontra-se muito marcada pelo local/contexto onde o individuo está inserido.

A educação informal está associada ao processo de socialização dos indivíduos e, neste sentido, desenvolve e reflete hábitos, comportamentos, modos de pensar e de se expressar, segundo valores e crenças comuns aos grupos a que pertencem. Através da educação informal adquirimos conhecimentos não organizados. São transmitidos a partir da prática e da experiência anteriores, e atuam principalmente no campo das emoções e sentimentos”. Assim, não são esperados resultados *a priori* (Gohn, 2006).

7.2.4 Modalidades Educativas

Através da informação que recolhi e mencionei anteriormente, sobre a educação formal e não-formal, apresento no quadro seguinte, as principais diferenças entre a educação formal e não-formal.

Tabela 26- Modalidades Educativas – características

Educação Formal	Educação Não-Formal
Escolas Tradicionais	Bairros; Associações; Movimentos sociais; Sindicatos; Partidos Políticos; Organizações não-governamentais
Apresenta um carácter obrigatório	Apresenta um carácter voluntário
Dá ênfase apenas à instrução	Promove sobretudo a socialização
Favorece o individualismo e a competição	Promove a solidariedade
Visa a manutenção do <i>status quo</i>	Visa o desenvolvimento

Preocupa-se essencialmente com a reprodução cultural e social	Preocupa-se essencialmente com a mudança social
É hierárquica e fortemente formalizada	É pouco formalizada e pouco ou nada hierarquizada
Dificulta a participação	Favorece a participação
Utiliza métodos centrados no professor-aluno	Proporciona a investigação-ação e projetos de desenvolvimento
Subordina-se a um poder centralizado	É por natureza formas de participação descentralizada

Fonte: Afonso (1992), citado por Gohn (1999).

As principais diferenças existentes entre a educação formal e não formal remetem para o carácter obrigatório que a primeira possui. Esta é fortemente formalizada e apenas promove a instrução dos indivíduos, utilizando métodos centrados na relação professor-aluno. Favorece o individualismo e a competição. Já a segunda, apresenta um carácter voluntário, é pouco formalizada e não assenta em relações assimétricas de poder; promove a solidariedade e baseia-se em projetos de desenvolvimento.

Segundo Gohn (1999) um dos supostos básicos da educação não-formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos colectivos que gera a aprendizagem. A produção de conhecimentos não ocorre pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, mas o conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações-problema (Gohn, 1999, pág.103). Neste sentido, a autora afirma que as ações interativas entre os indivíduos são fundamentais para a aquisição de novos saberes; essas ações ocorrem fundamentalmente no plano da comunicação verbal, oral, carregadas de representações e tradições culturais que as expressões orais contêm (Gohn, 1999, pág.104).

A educação não-formal, de acordo com a autora, tem sempre um carácter coletivo, que passa por um processo de ação grupal. Contudo, o resultado dá-se ao nível individual (Gohn, 1999, pág.104). Neste sentido Gohn defende que as comunidades educativas ou educacionais devem incluir todos os atores e agentes sociais envolvidos

no processo. Ou seja, estas não devem abranger apenas os pais, os representantes dos alunos, os professores e os funcionários. Devem abranger, também, as entidades de moradores do bairro onde a escola se localiza, etc. (Gohn, 1999, pág.104).

De acordo com a mesma autora, a criatividade humana passa pela educação não-formal (Gohn, 1999, pág.104). Por fim, esta autora afirma que os procedimentos metodológicos utilizados nos processos da educação não-formal “estão poucos codificados na palavra escrita e bastante organizados ao redor da fala” (Gohn, 1999, pág.104). Por isso, as palavras utilizadas estão bastante carregadas de emoções, pensamentos, desejos, etc. A autora afirma ainda que, quando os indivíduos partilham as suas experiências do passado e presente, verifica-se a presença de códigos culturais. Neste sentido, indica que esta partilha, este processo de aprendizagem, dependerá da forma como os indivíduos entendem os sujeitos pensantes/falantes (Gohn, 1999, pág.106).

Sintetizando, o que anteriormente mencionei, construí a seguinte tabela, onde indico as principais diferenças entre a educação formal, não formal e informal, de acordo com os diferentes autores que anteriormente referenciei

Tabela 27- As Principais Diferenças entre a Educação Formal, Não Formal e Informal

Educação Formal	Educação Não-Formal	Educação Informal
“É o ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor-aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação” (Canário 1999, citado por Cavaco 2002, pág. 29);	“Capacita os indivíduos a tornarem-se cidadãos do mundo, no mundo” (Gohn, 2010, pag.9);	A educação transmitida pelos pais na família, no convívio com os amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas, entre outros (Gohn,1999, pag.100);
“Aquela que é desenvolvida	“Os seus objetivos não são dados à	“Decorre de processos espontâneos ou

nas escolas, com conteúdos previamente demarcados” (Gohn, 2006, pág.28);	<i>priori</i> , eles constroem-se no processo interativo, gerando um processo educativo” (Gohn, 1999, pág.101);	naturais, ainda que seja carregado de valores e representações como é o caso da educação familiar” (Gohn,1999, pag.100);
	“É caracterizada pela flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas <<à medida>> de contextos e públicos singulares” (Canário, 1999, citado por Cavaco 2002, pág.29)	“Corresponde a todas as situações potencialmente educativas mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco estruturadas e organizadas” (Canário, 1999, citado por Cavaco, 2002, pág.29).

7.3 O conceito de *experiência*

Para Vermersch (1991, citado por Cavaco 2002, pág.31), o conceito de *experiência* confunde-se com a “existência do sujeito no mundo e com as interações que ele estabelece com o mundo e consigo próprio”. Neste seguimento, considera que as diferentes concepções de experiência resultam das diferentes relações que os indivíduos estabelecem com as suas vivências e com os diferentes graus de tomada de consciência a elas referentes.

Ainda no que se refere ao conceito de *experiência*, Cavaco (2002) afirma que este se apresenta muito impreciso, uma vez que integra uma diversidade de significados. Refere que o termo experiência deriva do latim *experientia*, do verbo *experiri* que significa fazer um ensaio, Todavia a origem etimológica do termo é grega e significa *prova*. Segundo a autora, o termo experiência assume dois sentidos, um de orientação para o futuro, outro para ações passadas. Ou seja, no primeiro sentido a experiência é uma “tentativa, um ensaio, um pôr em prova, cujo resultado pode esperar, mas que tem sempre algo de imprevisível”. No segundo sentido, “a prova tem lugar e o sujeito obtém experiência nessa questão, tornando-se um perito, alguém que adquiriu conhecimento num determinado domínio” (Cavaco 2002, pp.28).

7.4 Aprendizagem Experiencial e Formação Experiencial

A educação informal é frequentemente associada a aprendizagem experiencial e formação experiencial. No que se refere a estas duas expressões, Cavaco (2002) afirma que estas refletem duas concepções distintas da *experiência*, em termos filosóficos e epistemológicos. A primeira concepção refere-se a aprendizagem experiencial; a segunda a formação pelas experiências de vida ou formação experiencial. Na primeira concepção, a experiência é entendida como uma experimentação, enquanto que na segunda, a experiência representa a ligação entre a pessoa e a cultura. Ou seja, a primeira concepção anglo-americana veicula uma ideia redutora da experiência, enquanto que a segunda apresenta uma ideia mais próxima do modo como os adultos se formam na sua vida quotidiana (Finger, 1989, cit. Cavaco, 2002, p.31).

De acordo com Cavaco (2002), a aprendizagem experiencial surge com base na filosofia progressista e pragmática, “que tem por finalidade o desenvolvimento integrado dos indivíduos, de modo a permitir a adaptação social e o consequente desenvolvimento da sociedade moderna” (Cavaco 2002, pág. 28). Na concepção subjacente à formação experiencial dá-se particular importância à estruturação da identidade dos indivíduos onde se defende uma concepção de indivíduo que não percepciona apenas a razão enquanto motor da formação. Atribui um papel bastante importante às emoções, aos sentimentos, às intuições, mais geralmente, aos vividos e às experiências de vida. Ainda neste seguimento, embora tenham origens epistemológicas distintas, a autora refere que os termos formação experiencial e aprendizagem experiencial são usados indiferenciadamente, assumindo um sentido idêntico (Cavaco 2002, pág. 29), como acontece neste relatório.

7.5 Formação Experiencial

No que se refere ao conceito de formação experiencial, a autora afirma que este é um “conceito multidimensional”, pois apresenta várias definições. Neste sentido, Josso afirma que a formação experiencial designa a tomada de consciência que um indivíduo efetua quando faz uma nova aprendizagem, numa dada situação em que o

indivíduo faz uma interação consigo próprio, os outros, o meio natural ou as coisas que o rodeiam (Josso, 1991 citada por Cavaco 2002, pág. 31).

Por fim, para Cavaco a “formação experiencial é uma formação por contacto direto mas refletido”. Esta afirma que é por contacto direto pois não há a mediação dos formadores, de programa, de livros, de palavras (Pineau, 1989, citado por Cavaco 2002, pág.32).

A formação experiencial ocorre através de um contacto direto entre o sujeito e o objeto, que origina, normalmente, uma ação e resulta numa aplicação prática na vida do aprendiz (Cavaco, 2009, p.223). Landry (1989) afirma que para ocorrer a formação experiencial é necessário existir contato direto e a possibilidade de agir. Na formação experiencial o indivíduo experimenta um objeto novo ou uma nova situação, sem saber qual será o resultado final. Para ocorrer uma nova aprendizagem tem que haver uma ruptura com os quadros de referência que os indivíduos têm. De forma a que o indivíduo faça uma nova aprendizagem, é necessário que este tenha iniciativa e autonomia para intervir. As oportunidades de aprendizagens aumentam significativamente quando os contextos são diversificados e se os indivíduos são mais estimulados (Cavaco, 2009, p.223).

Posso assim concluir que a formação experiencial assim como a aprendizagem experiencial e a educação informal é interminável, pois a aprendizagem ocorre ao longo da vida de todo o ser humano e é um atividade essencial e permanente para o desenvolvimento pessoal do indivíduo. A capacidade de aprender dos indivíduos resulta da necessidade de responder aos desafios e imprevistos que a vida quotidiana coloca, o que torna o processo de aprendizagem fundamental para a sobrevivência dos indivíduos. A aprendizagem é ainda mais necessária numa sociedade que está sempre em constante mudança. Os indivíduos necessitam permanentemente de reestruturar as suas competências de modo a fazerem face às dificuldades e às exigências que vão surgindo (Cavaco 2009, pág. 223).

No capítulo seguinte irei descrever o percurso formativo e profissional das formadoras da equipa das Redes Sociais.

8. Formação em Contexto Profissional

Neste capítulo, descrevo o percurso formativo e profissional das duas formadoras que integravam a equipa das Redes Sociais do Projeto Rua. Para tal, foram utilizadas as entrevistas que realizei (Anexos 10 e 11) bem como os momentos de estágio que vivi e partilhei com elas e que descrevi nos diários de campo redigidos ao longo do estágio (Anexo 1).

A informação que de seguida indico relaciona-se com os momentos-chave da vida profissional, académica e pessoal (apresentada especialmente pela formadora ID relativamente à sua infância) apresentados pelas próprias e as experiências profissionais mais relevantes em termos de aprendizagem.

A) Retrato dos Elementos da Equipa das Redes Sociais

Formadora ID

A formadora ID era licenciada em pedagogia social e tinha uma pós-graduação em Direção de Instituições de Ação Social. Entrou para o IAC em março de 1996, quando iniciou o seu estágio curricular. No fim do mesmo – em julho de 1996- voluntariou-se para trabalhar nas colónias de férias e, em setembro do mesmo ano, iniciou a sua atividade profissional a contrato. Como referiu na entrevista,

“Em Março de 1996, comecei o meu estágio, fiz o estágio até Julho (...) e depois contactaram-me no início do mês de Setembro para me contratarem” (...)

Apesar da entrevistada realçar a influência que a licenciatura teve no seu percurso profissional, esta deu um especial enfoque à sua infância e à influência que a sua família exerceu nas escolhas que efetuou. Neste sentido, referiu as aprendizagens que adquiriu no local onde vivia. Este era um espaço muito pequeno e aberto ao trabalho comunitário. Integrou as comissões de festas do local onde residia, desde os seus nove anos de idade. Desenvolveu aprendizagens devido à sua participação num grupo de juventude ligado a um partido político e em resultado do desporto que praticou.

Ao longo da sua atividade profissional, obteve o Certificado de Competências Pedagógicas (CAP); frequentou ações de formação na área dos abusos sexuais, dos

direitos das crianças, do tráfico de seres humanos e ainda *workshops* e congressos relacionados com os problemas que afetam as crianças.

Enquanto formadora, adquiriu uma vasta experiência profissional através da sua trajetória ao nível pessoal, do seu percurso académico e ainda das ações de formação profissional que frequentou. A trajetória profissional da entrevistada ID caracterizou-se por seis momentos-chave, sendo estes:

- Entrada para o Projeto Rua, em março de 1996, no qual integrou durante cinco anos uma equipa que realizava intervenção comunitária no Bairro da Pontinha (Lisboa);
- Trabalho na equipa da carrinha, na qual “ia ao encontro” de crianças em situação de rua, dando-se a conhecer e tentando ganhar a confiança das mesmas;
- Trabalho na equipa de fuga, durante dois anos, na qual procurava crianças em situação de risco;
- Trabalho na equipa das Redes Sociais durante 10 anos;
- Trabalho na equipa do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) durante 1 ano;
- Trabalho no grupo comunitário no Bairro Alfredo Bem Saúde, em Lisboa, durante dois anos, no qual desenvolvia ações com crianças de etnia cigana;
- Trabalho na equipa das Redes Sociais onde se encontrava no momento do meu estágio.

Em relação ao trabalho que a entrevistada ID realizava no âmbito da formação, esta afirmou que era fundamental conhecer o assunto que iria ser debatido, bem como ter experiência de terreno, entendida como experiência profissional. Como referiu,

“Então a primeira coisa fundamental é sermos conhecedores daquilo que vamos transmitir aos outros. Depois a questão de termos a experiência de terreno, que eu acho que é fundamental (...) Porque o exemplo que eu dou aos outros, tão rico como a teoria que eu vou passar, são as experiências práticas que eu tenho para mostrar às pessoas que comprovam a teoria. E também suscita muito mais interesse para quem está a olhar para mim! (...)”

Quando era solicitado à entrevistada a dinamização de uma ação de formação, ela construía um plano de formação a partir dos objetivos indicados pela entidade solicitadora. Seguidamente tentava perceber as características dos participantes: as idades, a formação académica de cada um, etc. Procurava identificar também os conhecimentos que já detinham sobre o assunto. Acrescentou ainda que, quando ia dinamizar uma ação de formação, tentava sempre colocar-se no “papel do outro”:

“Para além da construção que me ensinaram enquanto CAP no sentido de ser uma construção alternativa com a teoria e exemplos práticos, eu gosto muito de me colocar no lugar do outro. E dizer que aquela formação valeu a pena e que o meu tempo foi recompensado (...) Ou seja, os outros, a entidade que nos convidou para dar formação, quer atingir um determinado objetivo e eu quero corresponder a esse objetivo” (...)”

A formadora ID referiu que costuma refletir sobre o seu trabalho, no final dos projetos e das ações. Essas reflexões estavam ao nível individual e incidiam sobre o que a tinha feito crescer, o que tinha permitido em termos de mudanças de atitudes com os outros e no seu próprio trabalho.

De acordo com a informação que a entrevistada ID partilhou na entrevista, penso que é importante realçar a grande diversidade de experiências, principalmente no que se relacionava com a sua infância, mas também ao longo da sua atividade profissional.

Neste seguimento, a sua experiência profissional é marcada pela educação não formal e informal, como é exemplo os vários momentos que a entrevistada mencionou ao longo da sua infância, bem como todos conhecimentos que adquiriu ao longo da sua experiência profissional, já no (IAC-Projeto Rua) ao passar pelas diversas equipas.

Formadora IP

A formadora IP licenciou-se em Política Social, no ano de 1990, e realçou os conhecimentos que esta licenciatura lhe concedeu:

“Nós saímos com uma bagagem teórica muito grande... e hoje, olhando para trás, acho que essa bagagem foi essencial”(...).

Iniciou o seu estágio curricular no Instituto de Reeducação de São Domingos de Benfica, em Monsanto, Lisboa. No final do seu estágio, ingressou num projeto designado Clube de Jovens, na área da prevenção e inserção social de adolescentes com estilos de vida marginais. Este projeto estava em desenvolvimento no Bairro da Cruz Vermelha, em Lisboa. Depois de concluído este projeto, procurou marcar uma entrevista de emprego com a coordenadora do Projeto Rua, em 1995. Desde esse ano, continuava a exercer funções no IAC- Projeto Rua.

A trajetória profissional da formadora dentro do IAC- Projeto Rua iniciou-se quando esta ingressou na equipa que estava inserida no Bairro Pátio 208, em Chelas, Lisboa. Nesta equipa, trabalhou na intervenção da família e comunitária. Depois passou para a equipa que trabalhava no Bairro 6 de Maio, como coordenadora. Seguidamente foi para a equipa de fuga e, mais tarde, saiu para a equipa das Redes Sociais, onde se encontrava no momento do meu estágio curricular.

No que se referia à formação profissional, foi possível verificar que, ao longo da sua atividade profissional, obteve um Certificado de Competências Pedagógicas (CAP); frequentou ações de formação na área da proteção e segurança social, direitos de menores e de minorias étnicas e grupos de mulheres não se percebe isto. Outras ações frequentadas incluíram aquelas sobre a delinquência; a criminalidade; a legislação; o tráfico de seres humanos; a mediação e a gestão de conflitos; a gestão emocional; o controlo emocional e a gestão da raiva; e a violência.

No que se refere ao trabalho que era realizado na formação, a entrevistada IP considerou que a experiência era essencial. Antes de começar a construir um plano de formação para uma determinada ação, tentava perceber quem ou que entidade tinha efetuado o pedido. Depois, procurava compreender os objetivos pretendidos; as características dos potenciais participantes; os conhecimentos que estes detinham sobre o tema. Só depois pensava nos conteúdos que pretendia abordar e que metodologias pretendia utilizar.

B) Formação dos membros da equipa das Redes Sociais em contexto profissional

Tal como referi anteriormente, no capítulo referente às notas metodológicas (capítulo 2), para o desenvolvimento da investigação a que me propus, construí a seguinte pergunta de investigação “Como é que os membros da equipa das Redes Sociais do Projeto de Rua se formam em contexto profissional?”.

Tendo por base esta pergunta de investigação, estabeleci o seguinte objetivo:

- Compreender o processo de formação dos membros da equipa das Redes Sociais.

A formação inicial das formadoras ID e IP, tal como vimos anteriormente, baseou-se em modalidades educativas formais, visto que prosseguiram e concluíram os seus estudos de nível superior. A formadora ID licenciou-se em Pedagogia Social e ainda possuía uma pós graduação em Direção de Instituições de Ação Social; e a formadora IP licenciou-se em Política Social.

A formação profissional das duas formadoras era variada. A formadora ID ao longo da sua atividade profissional concluiu o CAP (atual Certificado de Competências Pedagógicas); para além disso, frequentou diversas ações de formação nas áreas dos abusos sexuais; dos direitos das crianças; do tráfico de seres humanos e ainda *workshops* e congressos relacionados com a problemática da criança. Já a formadora IP, possuía o CAP e também frequentou inúmeras ações de formação nas áreas da Proteção e Segurança Social; dos Direitos de Menores e Minorias Étnicas e Grupos de Mulheres; nas áreas da delinquência; da criminalidade; nas alterações a nível legislativo; na área do tráfico de seres humanos, com especialização na área das crianças e menores; na área da mediação e na gestão de conflitos; na área da gestão emocional; controlo emocional e ainda na gestão da raiva; e na área da violência.

No caso da formadora ID, apesar de da sua trajetória profissional apenas se restringir ao IAC – Projeto Rua, esta realçou que a sua experiência profissional lhe permitiu desenvolver aprendizagens em contexto informal, ao longo da sua infância e do seu crescimento, que considerou úteis para o trabalho que realizava, levado a cabo pelas equipas que integrou no IAC – Projeto Rua.

Assim sendo, penso que a trajetória profissional da formadora ID é marcada essencialmente pela sua educação não formal e informal. Apesar desta entrevistada realçar importância à sua educação formal (percurso universitário que fez), a sua trajetória é principalmente marcada pela sua infância e pelos conhecimentos que mais tarde foi adquirindo com as pessoas com quem ia trabalhando e com o próprio público-alvo com quem trabalhava.

Neste seguimento, os momentos-chave da trajetória profissional desta entrevistada, são: a sua infância; o seu local de trabalho; o público-alvo com quem foi trabalhando e os colegas/equipas com quem foi trabalhando.

Já no caso da formadora IP, apesar de ter trabalhado numa outra entidade patronal para além do IAC- Projeto Rua, a sua experiência profissional foi bastante marcada pela licenciatura em Política Social, como pelos conhecimentos que adquiriu nas diferentes equipas do IAC- Projeto Rua:

(...) “Eu não destaco nada muito sinceramente... porque acho que as coisas se complementam e se tiver que destacar alguma coisa, destaco a base de tudo, portanto a licenciatura em política social (...) mas hoje, olhando para trás, acho que essa aquela bagagem teórica é insubstituível, na minha opinião, essa bagagem foi essencial (...) e senti logo, no primeiro/segundo ano depois de começar a trabalhar...

A trajetória profissional da formadora IP é marcada essencialmente pela sua educação formal. Tal como vimos anteriormente esta realça a importância dos conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação académica.

9. Considerações Finais

No final deste relatório, apresento as considerações finais que retirei com o estudo que realizei (juntamente com as formadoras da equipa das Redes Sociais do IAC-Projeto Rua) ao longo meu estágio curricular, indico os conhecimentos que adquiri com a realização do mesmo, que contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal e, ainda, apresento a apreciação global do meu estágio curricular, indicando as limitações e algumas sugestões.

Em primeiro lugar, recorro os objetivos propostos para este trabalho. O primeiro, que se relacionava com o meu desejo em adquirir experiência enquanto mestre em organização e gestão da Formação e o segundo objetivo, que passava por desenvolver um estudo que permitisse perceber a educação não formal dos membros da equipa das Redes Sociais, do Projeto Rua e a formação experiencial de cada um deles.

De uma maneira geral, ambos os objetivos foram cumpridos, pois todas as atividades que desenvolvi enquanto estagiária da equipa das Redes Sociais do IAC-Projeto Rua contribuíram para perceber como se organiza e dinamiza uma ação de formação e como se pode dirigir a própria formação.

Com a realização do meu estágio curricular (através das atividades que realizei e com o convívio que tive com os elementos do Projeto Rua) percebi que a equipa das Redes Sociais do IAC- Projeto Rua é bastante marcada pela vasta experiência profissional que foi adquirindo com inúmeras crianças, em diferentes situações (na grande maioria a viver situações de vida complexas), ao longo dos vários anos de carreira profissional. Os elementos desta equipa transportam para o seu trabalho, um vasto leque de saberes nomeadamente para as ações de formação que organizam e dinamizam.

Todas as ações que realizavam dentro e fora do IAC eram bastante solicitadas, pois a experiência que tinham e transmitiam nas ações de formação que dinamizavam, tornavam-nas bastante interessantes e pertinentes.

Em relação ao estudo que desenvolvi, percebi que a educação informal, que a formadora ID teve ao longo da sua infância, deu-lhe uma grande “bagagem” para a profissão que tem exercido ao longo da sua carreira profissional. Para além da

educação informal que teve na sua infância, toda a educação formal em que foi participando (nomeadamente as ações de formação que teve) e toda a experiência que foi adquirindo com as inúmeras crianças com quem foi trabalhando em diversas situações a que fez com que a estimulasse enquanto formadora) aumentou significativamente a sua formação experiencial. Neste sentido, tal como Cavaco (2009,pág.223) refere, as oportunidades de aprendizagens aumentam significativamente quando os contextos são diversificados e se os indivíduos são mais estimulados. No caso da formadora IP apesar de não ter tido uma educação informal tão diversificada, toda a experiência que foi adquirindo ao longo da sua carreira profissional e todo o investimento que foi fazendo na sua educação formal (nomeadamente as inúmeras ações de formação em que foi participando) foi muito importante para a sua formação experiencial.

Tal como Cavaco refere, na formação experiencial o individuo experimenta um objeto novo ou uma nova situação, sem saber qual será o resultado final. De forma a que o indivíduo faça uma nova aprendizagem, é necessário que este tenha iniciativa e autonomia para intervir (Cavaco, 2009, pág.223).

A realização deste estágio curricular na equipa das Redes Sociais do IAC- Projeto Rua fez-me crescer significativamente tanto aos níveis pessoal como profissional. Ao nível pessoal aprendi que devemos procurar sempre investir na nossa formação, que devemos tentar aprender sempre mais e nunca estagnar. Aprendi que temos sempre qualquer coisa a aprender com os outros por mais complexas que sejam as situações em que elas vivem e que devemos tentar ser determinados e persistentes ao longo das nossas vidas! Ao nível profissional percebi como devemos organizar e dinamizar ações de formação; como devemos ter “uma carta na manga” para os imprevistos que podem sempre acontecer e como podemos adaptar uma ação de formação feita para crianças para adultos e vice-versa.

A principal limitação que encontrei foi a falta de formalidade que as formadoras desta equipa tinham em organizarem as ações de formação que dinamizavam, pois apesar de dinamizarem ações de formação muito interessantes e terem inúmeros métodos pedagógicos bastante pertinentes, faltava-lhes a parte das técnicas da formação que aprendi ao longo do primeiro ano de mestrado.

Penso que as minhas colegas formadoras eram autodidatas. Davam muita importância ao trabalho em equipa e às ideias que iam surgindo através dele. Tal como referi anteriormente, as ações de formação, dinamizadas pelas minha colegas formadoras, eram bastante marcadas pela influência das suas experiências profissionais, desde a forma como as pensavam, organizavam até á forma como as dinamizavam.

Referências Bibliográficas

- Barbosa, I. (2003). *Subculturas organizacionais em ambiente académico na perspetiva da gestão da diversidade: o caso da Universidade do Minho* (Dissertação de Mestrado). Escola de Economia e Gestão, Universidade do Minho, Minho. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/200?locale=es>.
- Barros, R., Moreira, J.A (2015). *Bem-Estar Subjetivo e Educação de Adultos*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Bilhim, J. (2006). *Teoria organizacional: estruturas e pessoas*. Lisboa: ISCSP.
- Bernardo, J. R. R. (2015). *Dinâmicas de Trabalho e Formação Experiencial de Educadores em Contexto de Uma Organização Não-Governamental* (Relatório de Estágio de Mestrado). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Bruno, Ana (2014). Educação Formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Mediações – Revista Online*. Vol.2, nº2, pp.10-25.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: EDUCA.
- Cavaco, C. (2009). *Experiência e Formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais*. *Educação Unisinos*, vol.13, n.º3, pp. 220-227.
- Canário, Rui (2006). *Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal*. In Lima, Licínio C. Pacheco, José Augusto; Esteves, Manuela; Canário, Rui. *A Educação em Portugal – Alguns Contributos de investigação*. (Pag.159-190). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Canário, R. (2013). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA.

- Chorão, F. (1992) *Cultura Organizacional: Um Paradigma de Análise da Realidade Escolar*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, 1ªed;
- Finger, Matthias. Asún, José Manuel. (2001). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a Nossa Saída*. Porto Editora: Coleção Ciências da Educação – Século XXI;
- Finger, Mathias (2005). *A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade*. In Canário, R., Cabrito, B. *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (p.31-60). Lisboa: EDUCA Gadotti, Moacir (2005). *A Questão da Educação Formal/Não-Formal*. Sion (Suisse): Institut International Des Droits de L’Enfant (IDE).
- Gohn, Maria da Glória (1999). *Educação Não-Formal e Cultura Política: Impactos sobre o Associativismo do Terceiro Sector* (v.71). São Paulo: Coleção questões da nossa época;
- Gohn, Maria da Glória (2006). *Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação, 14 (50), pp. 27-38 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>
- Gohn, Maria da Glória (2010). *Educação não formal e o educador social: actuação no desenvolvimento de projectos sociais*. São Paulo: Coleção questões da nossa época;
- Lesne, Marcel (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Fundação Calouste Gulbenkian;
- Meignant, Alain (1997). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote;
- Pires, Ana Luísa de Oliveira (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. (Tese de Doutoramento).

Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa,
Lisboa;

- Ribeiro, O. (2006). *Cultura Organizacional*. Revista Científica ESSV, nº32. Instituto Politécnico de Viseu. [Versão eletrónica]. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/411>;
- Silva, Rui de Lima (2005). *Estrutura e Dinâmica das Organizações (Escolares)*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35/8, 1-11 (<http://rieoei.org/1024Lima.htm>).
- Unesco (2010). *Relatório Global sobre a Educação de Adultos*. Hamburgo: UIL;

Anexos