



**OUTogether**

Promoting Children's Autonomy  
on Alternative Care



# PREPARAÇÃO PARA A SAÍDA DO ACOLHIMENTO

*Manual de Formação para Profissionais*



## **Autoria**

### **PARTE A**

#### **SAPI | Social Activities and Practice Institute (Bulgária)**

Nelly Petrova-Dimitrova (edição geral)

Darinka Yankova, (apoio metodológico)

Zvezditsa Kovacheva (autonomia)

Nadya Stoykova (pró-atividade)

Petya Dimitrova (educação para a cidadania)

Tradutor: Diogo Barroso

### **PARTE B**

#### **APDES | Agência Piaget para o Desenvolvimento**

Sofia Mexia Alves (curso para profissionais)

Francisca Pimentel (coordenação)

Francisca Pimentel, Joana Antão e Joana Gomes (revisão geral)

#### ***Edição gráfica:***

**inCentea Mi | Agência Marketing e Inovação**



This document was funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020). The contents of this document are the sole responsibility of OUTogether project and can in no way be taken to reflect the views of the European Commission.

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



## ÍNDICE

### **Prefácio**

#### **Parte A**

I.	Contexto .....	6
II.	Qual é o papel do Facilitador?.....	8
III.	Autonomia .....	18
IV.	Proatividade .....	31
V.	Educação para a Cidadania .....	32

#### **PARTE B**

I.	Curso para Profissionais .....	36
	Objetivo, Público-alvo, Duração, Metodologia	
II.	Descrição do Plano de Formação.....	37

# PREFÁCIO

O manual que aqui se apresenta destina-se a apoiar profissionais que trabalham com crianças e jovens em acolhimento e que as preparam para a sua autonomização e foi desenvolvido no âmbito do projeto "OUTogether" - Promoting Children's Autonomy on Alternative Care, financiado pela União Europeia, coordenado pela APDES (Portugal) e tendo como entidades parceiras a PAJE (Portugal), SIRIUS (Croácia) e SAPI (Bulgária).

Foram identificadas, a nível europeu, lacunas no que diz respeito à preparação dos jovens acolhidos para a autonomia de vida, à desinstitucionalização e no desenvolvimento de metodologias e procedimentos comuns de apoio aos jovens após a saída da instituição. Um estudo europeu identificou que essa mudança da situação de acolhimento para a idade adulta, e consequente autonomia é caracterizada por "lacunas crónicas", pois não só a preparação para deixar a instituição é insuficiente, como também estes jovens adultos enfrentam desafios adicionais na transição para a idade adulta, comparativamente à maioria dos jovens: falta de acesso à habitação e emprego, solidão, sentimentos de abandono, recursos financeiros insuficientes e inadequados, falta de retaguarda familiar, assim como falta de apoio social específico são apontados como principais limitações.

Perante esta análise, mostra-se urgente atuar nesta área e dar resposta às necessidades que estes jovens enfrentam diariamente e assim surgiu o Projeto OUTogether: Promover a Autonomia dos Jovens em Acolhimento. Premente é também a necessidade de capacitar técnicos e organizações responsáveis pelo acolhimento destes jovens, de modo a que sejam capazes de os preparar com sucesso para a sua autonomia.

Este Manual contempla duas partes.

A Parte A, elaborada pela SAPI (Bulgária) e adaptada para o contexto nacional, introduz os conteúdos centrais para a preparação dos jovens acolhidos para uma vida independente, competências e técnicas de facilitação dos cursos dirigidos aos profissionais. Também nesta secção existe uma apresentação mais detalhada acerca dos temas da Autonomia, Proatividade e Cidadania, pelo facto de serem competências essenciais no processo de promoção de autonomia e de preparação dos jovens para a saída do acolhimento.

A Parte B, elaborada pela APDES (Portugal), apresenta a descrição pormenorizada do Curso para Profissionais de Casas de Acolhimento. Importa referir que a versão que aqui se apresenta foi testada e validada, após a realização de seis cursos experimentais, com cerca de 70 profissionais de Casas de Acolhimento, em Portugal.

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).







# SAPI | NELLY PETROVA-DIMITROVA, DARINKA YANKOVA, ZVEZDITSA KOVACHEVA, NADYA STOYKOVA E PETYA DIMITROVA

## 1. CONTEXTO

O acolhimento para crianças está previsto nas Diretrizes da ONU sob a forma de:

1. Cuidados informais: qualquer acordo particular propiciado em ambiente familiar, mediante o qual a criança receba cuidados por tempo indeterminado por parte de parentes ou amigos (cuidados informais por familiares) ou de qualquer outra pessoa, por iniciativa da própria criança, dos seus pais ou de outra pessoa, sem que esse acordo tenha sido ordenado por autoridade administrativa ou judiciária ou por entidade devidamente credenciada;
2. Cuidados formais: todos os cuidados fornecidos em ambiente familiar, ordenados ou autorizados por órgão administrativo ou autoridade judiciária, bem como todos os cuidados prestados por instituições, incluindo instituições privadas, quer tenham sido ou não resultado de medidas administrativas ou judiciais.

Em relação ao ambiente em que são prestados, o acolhimento poderá ser:

1. Ao cuidado de familiares: cuidados com base na família, prestados no âmbito da extensão da família da criança ou por amigos muito próximos da família, conhecidos da criança, tanto de natureza formal como informal;
2. Acolhimento familiar: situação na qual as crianças são colocadas por uma autoridade competente, para fins de acolhimento, no ambiente doméstico de uma família distinta da sua própria, que tenha sido selecionada, capacitada e aprovada para prestar tais cuidados e esteja sujeita a supervisão;
3. Outras formas de colocação com base na família ou sob cuidados familiares similares;
4. Acolhimento residencial: cuidados proporcionados em qualquer ambiente de grupo não baseado na

Contudo, a aplicação varia consoante o país, com base no Artigo 20 da UNCRC que estipula que o acolhimento visa providenciar cuidado às crianças que estejam privadas do seu ambiente familiar ou que, no seu melhor interesse, não possam permanecer nesse mesmo ambiente. Portanto, segundo a ONU, a abordagem aos Direitos das Crianças que vivem sob cuidados alternativos implica assegurar que, enquanto "se procuram soluções mais permanentes, ou em casos em que estas não sejam possíveis ou não atendam ao melhor interesse da criança, sejam identificadas e adotadas as formas mais adequadas de acolhimento, em condições que promovam o desenvolvimento pleno e harmonioso da criança".

A ONU – reafirmando a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos da Criança – declara que todas as entidades estatais, em cooperação com a sociedade civil, deverão adotar políticas e procedimentos que favoreçam a partilha de informação e a criação de redes entre agências e indivíduos de forma a assegurar acompanhamento, proteção e cuidados eficazes para estas crianças (artigo 70). Além disso, a ONU pede atenção especial para a qualidade da prestação do acolhimento, particularmente em relação a competências profissionais, seleção, formação e supervisão dos prestadores de cuidados. Na verdade, a formação de profissionais que trabalhem em acolhimento sobre os direitos das crianças é também referida como sendo uma prioridade essencial pela Estratégia do Conselho da Europa para os Direitos da Criança (2016-2021).

A UE tem também realçado a importância em recrutar profissionais dedicados e competentes que deverão receber formação sobre, entre outros temas, desenvolvimento infantil; bem como a importância em integrar os direitos das crianças no trabalho dos profissionais com vista a uma transição bem-sucedida entre cuidados institucionais e comunitários.

Contudo, foram identificadas várias falhas na UE no que respeita à preparação para a saída do acolhimento, aos esforços para a desinstitucionalização, ao estabelecimento de normas nacionais e à disseminação de boas práticas. Além disso, embora ainda existam lacunas significativas em conhecimento científico e investigação, desde 1990, a pesquisa sobre jovens que saem do acolhimento indica que os percursos distintos estão associados à qualidade

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



família, tais como locais de segurança para cuidados de emergência, centros temporários e todas as instalações de acolhimento de curto e longo-prazo, incluindo residências de grupos;

5. Soluções independentes de residência supervisionada para crianças neste contexto."

Contudo, a aplicação varia consoante o país, com base no Artigo 20 da UNCRC que estipula que o acolhimento visa providenciar cuidado às crianças que estejam privadas do seu ambiente familiar ou que, no seu melhor interesse, não possam permanecer nesse mesmo ambiente. Portanto, segundo a ONU<sup>1</sup>, a abordagem aos Direitos das Crianças que vivem sob cuidados alternativos implica assegurar que, enquanto "se procuram soluções mais permanentes, ou em casos em que estas não sejam possíveis ou não atendam ao melhor interesse da criança, sejam identificadas e adotadas as formas mais adequadas de acolhimento, em condições que promovam o desenvolvimento pleno e harmonioso da criança".

A ONU – reafirmando a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos da Criança – declara que todas as entidades estatais, em cooperação com a sociedade civil, deverão adotar políticas e procedimentos que favoreçam a partilha de informação e a criação de redes entre agências e indivíduos de forma a assegurar acompanhamento, proteção e cuidados eficazes para estas crianças (artigo 70). Além disso, a ONU pede atenção especial para a qualidade da prestação do acolhimento, particularmente em relação a competências profissionais, seleção, formação e supervisão dos prestadores de cuidados. Na verdade, a formação de profissionais que trabalhem em acolhimento sobre os direitos das crianças é também referida como sendo uma prioridade essencial pela Estratégia do Conselho da Europa para os Direitos da Criança (2016-2021).

A UE tem também realçado a importância em recrutar profissionais dedicados e competentes que deverão receber formação sobre, entre outros temas, desenvolvimento infantil<sup>2</sup>; bem como a importância em integrar os direitos das crianças no trabalho dos profissionais com vista a uma transição bem-sucedida entre cuidados institucionais e comunitários<sup>3</sup>.

Contudo, foram identificadas várias falhas na UE no que respeita à preparação para a saída do acolhimento, aos esforços para a desinstitucionalização, ao estabelecimento

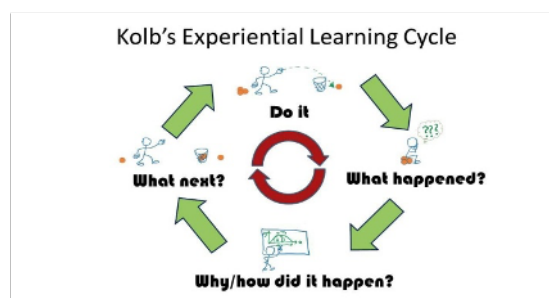
de normas nacionais e à disseminação de boas práticas<sup>4</sup>. Além disso, embora ainda existam lacunas significativas em conhecimento científico e investigação, desde 1990, a pesquisa sobre jovens que saem do acolhimento indica que os percursos distintos estão associados à qualidade da experiência dos cuidados durante o acolhimento, às suas transições e apoio que recebem após o acolhimento<sup>5</sup>. Outra falha importante relaciona-se com o suporte após o acolhimento. Um estudo europeu (que inclui países como a Bulgária e a Croácia) concluiu que esta transição do acolhimento para uma vida adulta autónoma se caracteriza por falhas crónicas e debilitantes. Para além da preparação para a saída do acolhimento ser insuficiente, os jovens sob acolhimento enfrentam desafios adicionais (em comparação com a maioria dos jovens da população em geral) na transição para a vida adulta, tais como no acesso a emprego e habitação ou na forma de lidar com a solidão, vazio e abandono.

### 1. Objetivos de aprendizagem:

- Profissionais capazes de promoverem o planeamento da saída do acolhimento
- Profissionais capazes de promoverem a autonomia e pró-atividade
- Profissionais capazes de promoverem valores de tolerância e democracia
- Profissionais capazes de aplicarem melhor os direitos das crianças nas suas funções diárias
- Profissionais capazes de adaptarem as ferramentas de acordo com as necessidades individuais

### 2. Método de aprendizagem:

A abordagem do Programa baseia-se no Learning by Doing<sup>6</sup> e no ciclo de aprendizagem de Kolb, bem como no Cone of Experience de Edgar Dale.



<sup>1</sup> Assembly, U. G. (2013). Guidelines for the Alternative Care of Children: resolution/adopted by the General Assembly, 24 February 2010. A/RES/64/142

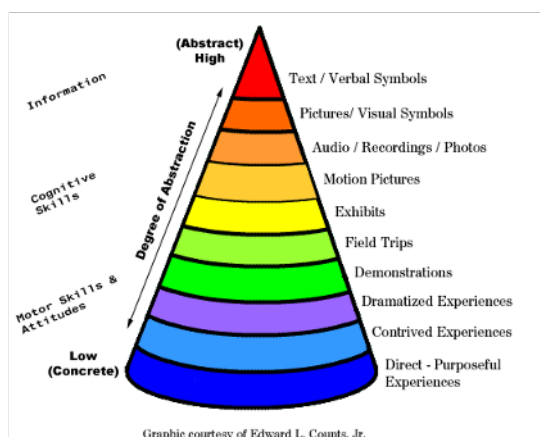
<sup>2</sup> Comissão Europeia. (2015). 9º Fórum Europeu sobre os direitos da criança, documento de reflexão, coordenação e cooperação sobre sistemas integrados de proteção das crianças. 30 de Abril, 2015

<sup>3</sup> Ad Hoc Expert Group. (2013). Diretrizes Europeias Comuns sobre a transição de cuidados institucionais para comunitários. Bruxelas: Comissão Europeia.

<sup>4</sup> SOS Children's Villages. (2010). Ageing Out of Care, do acolhimento para a fase adulta nas sociedades europeias e da Ásia Central. Áustria, SOS Children's Villages.

<sup>5</sup> Stein, M. (2006). Research review: young people leaving care, Child and Family Social Work, 2006, 11, 3, 273–279.

<sup>6</sup> Democracia e Educação: Uma Introdução à Filosofia da Educação é um livro de 1916 de John Dewey



Portanto, a formação de profissionais e o trabalho direto com jovens são concebidos de forma interativa e requerem boas competências de facilitação.

### 3. Recursos utilizados

O manual inclui informação, recursos e inspiração a partir de vários recursos:

- Manuais SOS Villages: “Preparação para a Saída do Acolhimento” e “Liberalizando os direitos das crianças”
- Normas da Irlanda do Norte sobre a saída de Acolhimento
- Recursos do Executivo Escocês “Pathways”

## 2. QUAL É O PAPEL DO FACILITADOR?

O objetivo do facilitador é o de criar um ambiente onde cada pessoa se sinta capaz de elevar os seus níveis de atividade e autoconfiança, onde haja interação e os participantes se sintam apoiados em vez de pressionados e atacados.

O trabalho do facilitador é o de “gerir o processo”. O facilitador lidera o grupo ao longo da formação. Trata do conforto dos participantes, do ambiente e das oportunidades para cada um deles contribuir. Permite que cada participante se exprima e partilhe. Encoraja a sua contribuição.

O facilitador segue uma estrutura específica da sessão de formação que, por um lado, dá aos participantes um sentimento de segurança e, por outro, leva à realização dos objetivos propostos; também mantém o foco do grupo

nos objetivos.

O facilitador assegura a distribuição do tempo planeado. Neste sentido, opera várias ferramentas e técnicas com vista a implementar as diferentes fases durante a sessão, de forma a que o tempo não seja insuficiente ou excessivo.

O facilitador atribui tarefas de acordo com um plano previamente definido. Dá instruções precisas e claras. Verifica se as instruções são claras. Define um prazo para a sua implementação. Após o prazo expirar, lidera o grupo para a próxima fase.

O facilitador é um especialista, preparado com as principais ideias sobre o tópico que está a ser apresentado. No entanto, em relação ao conteúdo, também se coloca no papel do formando, absorvendo as incidências e eventos juntamente com os participantes, aceitando a sua opinião e gerando novos conhecimentos.

O facilitador incentiva novas formas de raciocínio e abordagem de ideias. Ajuda o grupo a lidar construtivamente com ideias, problemas e tarefas. Quando há uma dissonância no grupo, promove a compreensão e o compromisso com decisões que todos apoiem. Ajuda o grupo a chegar a conclusões claras e a tomar ações claras.

### Tudo isto significa que os principais objetivos do facilitador são:

- promover o debate e troca de ideias;
- transformar problemas em possíveis soluções;
- liderar o processo de tomada de decisões, encorajando e fornecendo alternativas;
- monitorizar o processo de tomada de decisões e resumir;
- monitorizar todos os restantes processos;
- observar os participantes, incluindo a expressão das suas emoções durante a sessão;
- após a inclusão de todos os participantes, incentivar os menos ativos a participar;
- promover a criatividade e rejeitar estereótipos;
- direcionar para determinadas atividades;
- fornecer orientações para a sua implementação;
- não ter de responder a todas as questões levantadas;
- assegurar que os participantes se ouvem uns aos outros, não discutem sem justificação, respeitam outras opiniões e não julgam os outros de forma crítica;
- ter em conta a opinião de cada participante;
- incentivar opiniões individuais e a contribuição de

Coordinator:

apdes

GIS

RECI

Research in Education and Community Development

Partners:

Plataforma P.A.J.E.

Sirius

SAPI

Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).





todos;

- ajudar a perceber o valor e originalidade de cada opinião;
- evitar o confronto;
- não tomar lados em caso de disputa, a não ser que tenha competências relevantes;
- assegurar o cumprimento das regras e o respeito pela confidencialidade.

### **Qual é o papel dos formandos?**

Os formandos participam e contribuem para o processo de grupo. Dessa forma, têm a oportunidade de adquirir novos conhecimentos, desenvolver competências e atenuar alguns dos seus estereótipos.

Os formandos implementam as tarefas atribuídas pelo facilitador e seguem as suas instruções. Abordam o processo com dedicação, uma vez que a sua participação é uma questão de escolha moral que fizeram.

Os formandos cumprem as regras acordadas para o trabalho e, quando necessário, propõem novas regras.

Deverão aumentar a confiança geral no grupo para incentivar a expressão e partilha livre de ideias sobre os tópicos agendados.

### **Métodos Interativos**

As vantagens em utilizar métodos interativos no processo de aprendizagem e para desenvolvimento de competências foram abordados antes, mas, em termos gerais, podem ser resumidas da seguinte forma:

- tornam a aprendizagem mais próxima dos processos humanos naturais de aprendizagem através da prática e modelação;
- incentivam os participantes a serem ativos (experiências, sentimentos, pensamentos, comportamentos) e conduzem à personalização do conhecimento;
- toleram o valor e originalidade de cada membro do grupo promovendo a dedicação pessoal.

### **Brainstorming**

É utilizado para gerar e recolher ideias e raciocínios sobre um tema em particular num curto espaço de tempo. O propósito do brainstorming é a recolha de ideias. É normalmente utilizado para introduzir o tópico e verificar o nível de conhecimento num tema em particular. Um conceito é escrito em frente a todos os participantes (num local visível para todos) e estes têm de fazer associações ou

dizer a primeira coisa que lhes vem à cabeça. As ideias dos participantes são anotadas. Uma regra importante é que ninguém critique ou avalie as ideias dos outros. As ideias são avaliadas, debatidas ou resumidas somente mais tarde e será assim que os participantes chegarão, por si próprios, a conclusões sobre os principais conceitos ou tópicos.

### **Debate**

É utilizado para se abordar um tema ou tópico de interesse com vista a se alcançar uma melhor compreensão, tomar a melhor decisão ou desenvolver as melhores ideias e diretrizes para o grupo. O objetivo é que cada participante exprima a sua visão sobre o tema em questão sem ser criticado ou avaliado. O facilitador faz as questões pertinentes. É possível que surjam disputas e choques de opiniões e, aqui, o facilitador deverá ter o papel de apresentar as posições, resumi-las, ver o que têm em comum, as vantagens e desvantagens. Além de aprofundar a compreensão de um tema em particular, os debates também desenvolvem a capacidade de ouvir, argumentar, justificar e criar empatia.

A tarefa do formador é a de liderar o processo: decidindo quem se senta onde para o debate; definindo e apresentando o objetivo do debate; fazendo questões abertas; acompanhando o desenvolvimento do debate, conduzindo-o a um resumo e conclusão. Poderão escrever num local visível todas as ideias importantes e conclusões com que todos concordam ou, noutro sentido, as ideias contrárias para uma melhor visualização das ideias.

Muitas vezes, o debate é precedido por role-play, pequenos trabalhos de grupo, um filme ou outro tipo de técnica. Uma regra importante é que, antes do debate, todos os participantes saiam dos respetivos papéis e regressem ao principal tópico de discussão.

### **Role-play**

Nas atividades de role-play, os participantes desempenham papéis e atuam como outras pessoas o fariam numa determinada situação e sob condições predefinidas. O objetivo é que o participante entre no seu papel, se coloque na posição de outra pessoa e seja incentivado a demonstrar comportamentos que não são tipicamente seus. O role-play permite colocar competências em prática; reforça a criatividade; permite adquirir experiência sobre como alguém reagiria em determinadas situações da vida real; gera empatia pelos outros e seus pontos de vista; permite a

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



perceção dos próprios sentimentos do participante. Um aspeto importante na aplicação do método é a atribuição dos papéis, o que pode ser, por vezes, muito difícil para o formador. As orientações para os participantes não devem ser omitidas. Também são dadas orientações para o resto do grupo, os chamados "observadores", que, de forma a não estarem envolvidos apenas emocionalmente, também têm tarefas atribuídas: O que devem observar? Tiram notas?, etc.

Após a conclusão do role-play, é importante que todos saiam dos seus papéis (o formador pode incentivar todos nesse processo). Após a atividade, a experiência é processada e os sentimentos são analisados. O formador lidera o debate, perguntando: Como é que te sentiste neste papel? Sentirias de forma diferente se estivesses de fora? O que farias na vida real?

### **Trabalho em pequenos grupos**

Este método é utilizado para obter vários tipos de opiniões e ideias de cada um dos participantes, que depois serão contrapostos e debatidos. O grupo geral é dividido em pequenos grupos, com o número a depender das tarefas para cada grupo; as tarefas poderão ser as mesmas ou diferentes, dependendo dos objetivos e tópicos. Poderão ser aplicadas várias técnicas para a divisão em grupos: contando, segundo um determinado critério, dependendo dos interesses ou tipo de comunidade, etc. Com este método, os grupos trabalham de forma independente. O formador dá instruções claras a cada grupo, podendo complementar com materiais para escrever ou desenvolver um produto, ouvir, tomar decisões em grupo, distribuir tarefas (facilitador, porta-voz).

O método é adequado quando os grupos são grandes e o tempo é limitado. Permite que cada um contribua com ideias, se conheçam entre si melhor, gera confiança e cria oportunidades para partilhar e praticar a capacidade de ouvir.

Após a conclusão da tarefa, cada grupo faz uma apresentação. Uma boa abordagem é permitir que os outros reajam positivamente, batendo palmas ou outra ação semelhante. Segue-se um debate e resumo.

O trabalho em pares é uma variação do pequeno trabalho de grupo e é administrado de forma semelhante.

### **Casos de estudo**

O método relaciona-se com o debate sobre situações específicas da vida real em pequenos grupos ou pares.

A análise de casos de estudo cria oportunidades para os participantes pensarem, analisarem e debaterem situações com que possam ter de lidar. Os casos de estudo são relatos de eventos reais, descrevendo em detalhe o que sucedeu numa comunidade, família, escola ou a uma pessoa em particular. Debater um tópico derivado da vida real dá aos jovens a oportunidade de explorar problemas e testar em segurança soluções diferentes. Gera a oportunidade de trabalho conjunto e partilha de ideias. O método permite a melhoria da capacidade em tomar decisões.

O facilitador poderá entregar/escrever num local visível para todos questões orientadoras para estimular o raciocínio e debate. Quando utiliza o método, o facilitador deverá agir como facilitador e não como fonte única de respostas e conhecimento.

### **Recapitulação/Resumo**

O resumo é a conclusão do processamento da informação dada, analisando-se os sentimentos dos participantes, tirando-se conclusões, avaliando-se o que foi conseguido e os resultados numa dada fase da formação. Deverá ser feito após a conclusão de cada fase, bloco temático, sessão ou ao final do dia. Além de focar no que foi aprendido e resumir-lo, o facilitador deverá dar aos participantes a oportunidade de uma autoavaliação e avaliação geral.

### **Ordem das intervenções**

Sempre que, no grupo, as pessoas queriam falar em simultâneo, o facilitador pode recorrer a uma técnica para determinar a ordem das intervenções, como, por exemplo, através de um critério específico. Um método comum é utilizar uma bola ou outro objeto que é passado da última pessoa que falou para outro participante ao lado ou que queiram escolher. A ordem das intervenções também pode ser determinada quando se decidem as regras do trabalho de grupo no início da formação.

### **Técnicas de comunicação**

Ajudam o facilitador a incluir no debate ou tarefa os participantes mais tímidos ou menos confiantes do grupo. De forma a encorajar os participantes, o facilitador pode utilizar questões do género: "Quem mais tem ideias?", "Ouvimos mais opiniões do lado esquerdo. Há alguém do lado direito que queira dar a sua opinião?", "Alguém quer acrescentar/partilhar alguma coisa?" O facilitador também pode dar mais espaço para os menos confiantes, estando atento a gestos e sinais por parte deles, convidando-os

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



a uma participação mais ativa: "Queres dizer alguma coisa? Ou acrescentar algo?" De forma a incentivar a partilha de opiniões, o facilitador deverá utilizar as suas capacidades ativas para ouvir, através de breves interjeições verbais: palavras de encorajamento, repetidas, interjeições de incentivo, tais como: "Hm-Hm", "Sim!", "Certo!", completando com gestos afirmativos. Ouvir de forma ativa também inclui a correspondente linguagem corporal, sendo o facilitador adequado, incentivador, discreto. De forma a clarificar uma determinada questão, bem como para incentivar a partilha e apresentações mais completas e precisas de pensamentos e ideias, o facilitador deverá tentar remeter-se o mais possível a questões abertas, começando com "como", "quando", "qual", "de que forma"?

### **Quebrar o gelo e dinamizar**

Um "quebra-gelo" é uma atividade lúdica que ajuda os participantes a conhecerem-se entre si – quebrar o gelo entre eles, criar uma aura de confiança e de pertença ao grupo. A ideia é criar uma atmosfera em que se sintam confortáveis. Este tipo de atividade é lançado no início da formação, quando há novos participantes na formação ou em fases específicas do processo de formação, de forma progressiva.

Os quebra-gelos são utilizadas para estimular, aumentar a concentração após uma pausa ou ao início do dia, quando os participantes estão menos concentrados ou mais cansados. A ideia por trás deles é a de criar uma boa atmosfera e fazer subir a moral do grupo. Muitas vezes, poderão estar ligadas ao próximo tópico a ser abordado. Normalmente incluem muito movimento, ações físicas, música e põem as pessoas com disposição para trabalhos conjuntos.

O tipo e frequência destas atividades na formação é totalmente ao critério do facilitador, dependendo da sua escolha e competências, mas a sua utilização no processo de formação aumenta a eficácia e os resultados.

### **Visualização e som**

Um aspeto importante é a utilização de todas as técnicas possíveis de visualização e som durante as várias fases da formação.

A visualização consiste em apresentar ideias, conclusões e resumos de forma interessante e atrativa, tornando a matéria visível para todos os participantes. Para isso, usamos quadros, blocos de notas, cartões, papéis autocolantes,

marcadores e referências. De forma a facilitar o processo de instrução, ao aplicar um método em particular, o facilitador pode recorrer a questões pertinentes, entregar materiais de leitura, cartões coloridos, etc. Os materiais escritos durante o processo de grupo servem de apoio nas fases individuais quando são conservados e exibidos na sala de formação de forma adequada. É necessário, muitas vezes, regressar a um tópico específico, conclusões ou propostas dos participantes que servem para analisar e refletir melhor sobre a matéria.

A técnica do som consiste em apresentar as fases do processo através de palavras ou sons. No início do dia ou sessão, as regras acordadas para o trabalho de grupo podem ser lembradas. Cada fase é explicada em termos de duração e forma de a conduzir, são fornecidos lembretes e instruções claras. Pode ser utilizada música adequada como som de fundo durante curtos intervalos.

Bons elementos de visualização e som durante o processo de formação ativam todos os sentidos dos participantes, captam a sua atenção e o processo de aprendizagem é mediado de melhor forma.

### **Simulação**

Assimulações são cenários de instrução em que o formando é colocado num "mundo" definido pelo formador. Representam uma realidade na qual os formandos interagem. O formador controla os parâmetros deste "mundo" e utiliza-o para alcançar os resultados desejados da instrução. Os formandos absorvem a realidade do cenário e os seus significados.

As simulações assumem várias formas. Podem conter elementos de:

- um jogo
- uma atividade de role-play, ou
- uma atividade que serve de metáfora.

As simulações caracterizam-se pela sua natureza não-linear e pela sua ambiguidade controlada na qual os estudantes terão de tomar decisões. A criatividade e dedicação dos participantes geralmente determina o sucesso da simulação.

As simulações promovem o raciocínio crítico e avaliativo. Uma vez que são ambíguas ou estão em aberto, incentivam os formandos a contemplar as implicações de um cenário. A situação parece real e, por isso, leva a uma interação mais intensa por parte dos estudantes.

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



As simulações promovem a absorção de conceitos através de experiência prática. Ajudam os formandos a compreender as nuances de um conceito. Os formandos normalmente acham que as simulações são mais envolventes do que outras atividades, uma vez que vivem a experiência em primeira mão, em vez de verem ou ouvirem coisas sobre ela.

Algumas simulações precisam de uma hora, enquanto que outras podem durar semanas. O âmbito e o conteúdo varia muito. Contudo, há princípios similares que se aplicam a todas as simulações.

### 1) Prepare em antecipação o máximo possível

- Assegure que os formandos compreendem os procedimentos antes de iniciar. Pode haver frustração se houver demasiadas incertezas. Desenvolva um guia e ponha as regras por escrito.
- Tente antecipar as questões que serão colocadas. Algumas simulações têm um ritmo rápido e a noção de realidade é melhor mantida com respostas prontas.
- Saiba o que quer alcançar. Muitas simulações têm mais do que um objetivo de instrução. Desenvolva critérios de avaliação e assegure que os formandos estão cientes dos resultados específicos que se espera deles.

### 2) Monitorize o processo de perto

Os formadores deverão monitorizar o processo de simulação para assegurar que os formandos compreendem o processo e beneficiam com ele. Pergunte a si próprio:

- A simulação oferece uma medida adequada de realismo ao meu grupo?
- Os resultados pretendidos da instrução estão bem definidos?
- O nível de ambiguidade é excessivo para este grupo?
- O formando demonstra compreender o seu papel?
- As técnicas de resolução de problemas são promovidas?
- A pesquisa que é gerada corresponde à natureza do problema?
- A cooperação entre participantes é promovida?
- O formando foi capaz de resolver a questão de forma satisfatória?
- O formando dá respostas satisfatórias a questões pertinentes?
- Serão necessárias atividades posteriores?

3) **regresse à realidade** - por exemplo, utilize a reflexão

sobre o processo como o elemento de avaliação da atividade, em vez da participação na simulação em si.

### Gallery Walk

Numa atividade de gallery walk, os formandos exploram múltiplos textos ou imagens que são colocadas pela sala. Pode usar esta estratégia quando quer que os estudantes partilhem o seu trabalho com colegas, analisem vários documentos históricos ou respondam a um conjunto de citações. Uma vez que esta estratégia requer que os estudantes se desloquem fisicamente na sala, pode ser particularmente envolvente para estudantes cinestésicos.

Procedimento

#### 1. Selecione Textos

Selecione os textos (por ex.: citações, imagens, documentos e/ou trabalhos de formandos) que irá usar na gallery walk. Também poderá pôr os formandos, individualmente ou em grupos, a selecionar os textos.

#### 2. Disponha os Textos em redor da sala

Os textos deverão ser dispostos como numa galeria, de forma a que os formandos se dispersem pela sala e se concentrem em pequenos grupos em cada texto. Os textos podem ser pendurados nas paredes ou colocados em mesas. O fator mais importante é que os textos estejam separados entre si de forma a reduzir grandes aglomerados.

#### 3. Explore os Textos

As instruções para a visualização dos textos irão depender dos seus objetivos para a atividade. Se o propósito da atividade for apresentar matéria nova aos formandos, poderá querer que tirem notas enquanto caminham em redor da sala. Se o propósito for absorver informação em particular, poderá criar um diagrama gráfico para eles completarem enquanto veem a "exposição" ou elaborar uma lista de questões para responderem com base nos textos expostos. Por vezes, os formadores pedem aos formandos que identifiquem semelhanças e diferenças num conjunto de textos; ou poderão dar aos formandos alguns minutos para percorrer a sala e depois, quando se sentarem, pedir-lhes que registem impressões sobre o que viram. Os formandos podem percorrer a sala individualmente ou em pares. Também podem deslocar-se em pequenos grupos, dizendo-lhes quando devem passar para o próximo texto exposto. Uma instrução que deve ser realçada é a de que os formandos deverão

Coordinator:

apdes

GIS

RECI

Research in Education and  
Community Development

Partners:

Plataforma  
P.A.J.E.

Andra  
2014-2020  
ERDF/ERDF

Sirius

SAPI

Funded by the European  
Union's Rights, Equality and  
Citizenship Programme (2014-2020).



estar dispersos pela sala. Quando muitos formandos se concentram em redor de um texto, não só torna difícil a sua visualização, mas também aumenta a probabilidade de comportamentos desviantes da atividade.

#### 4. Analise a Gallery Walk

Quando os formandos tiverem tido oportunidade de verem um número suficiente de textos na sala, analise a atividade em aula. Dependendo dos objetivos da gallery walk, esta análise poderá ser feita de várias formas. Poderá pedir aos formandos que partilhem a informação que registaram ou perguntar-lhes que conclusões podem tirar em relação a uma questão maior com base no que viram.

##### Reflexão

Em termos simples, a reflexão consiste em pôr as pessoas a falarem sobre as suas experiências. Uma boa facilitação assegura que tal sucede de forma segura e democrática. A forma mais básica de fazer a reflexão é o círculo de reflexão. Neste fórum, as ferramentas de boa facilitação são empregues e são lançadas questões que levam os participantes a pensarem sobre as suas experiências e aprendizagem. Os pontos fortes do círculo de reflexão são os da boa facilitação e incluem a criação de um espaço em que:

- cada participante tem o direito e oportunidade para falar
- todas as ideias têm valor e podem contribuir para a aprendizagem
- as contribuições individuais são reconhecidas
- os participantes são responsáveis pela sua própria aprendizagem

##### Retorno

O retorno é uma forma de receber e recolher informação sobre o impacto do processo de formação. O retorno construtivo para os formandos é provavelmente uma das atividades mais úteis para fazer com que a formação seja bem-sucedida. O retorno é inseparável de todo o processo de aprendizagem. Consiste em obter/partilhar opiniões e conselhos sobre o trabalho feito, uma tarefa concluída, conhecimentos e competências adquiridas, expectativas satisfeitas, orientações para formações posteriores, recomendações, etc. O retorno reflete a experiência geral que esta fase da formação ou toda a formação representa. Um fator essencial para haver retorno eficaz é que este se processe em dois sentidos.

O facilitador pode usar várias técnicas para dar e receber retorno. Eis algumas ideias: retorno escrito, respondendo a questões; cartões coloridos/emoticons; associações, partilha de emoções, ter um gesto ou agir, um elogio, a técnica de Two Truths and One Lie.

Cada fase do processo de formação é seguida de retorno; é especialmente importante no final de um dia de formação, bem como no final de um evento de formação.

#### Papéis nos Grupos

Pense um pouco sobre os elementos de um grupo do qual fez parte e o papel que cada um desempenhou. Poderá lembrar-se de que certas pessoas eram extremamente prestáveis, organizadas e que tornaram o trabalho fácil. Terá sido mais difícil trabalhar com outras, ou o processo de grupo não funcionou tão bem com elas. Em cada caso, os participantes desempenhavam papéis que se manifestam na maioria dos grupos. Os primeiros estudos sobre comunicação em grupo fornecem uma enorme variedade de diferentes tipos de papéis. Para simplificar, oferecemos uma visão geral de alguns dos papéis mais comuns. Quando estudar os papéis nos grupos, lembre-se de que geralmente desempenhamos mais do que um papel em simultâneo e de que nem sempre desempenhamos os mesmos papéis em grupos diferentes.

Organizámos os papéis nos grupos em quatro categorias: tarefa, social-emocional, procedimental e individual. Os papéis de tarefa são os que ajudam ou prejudicam a capacidade de um grupo em alcançar os seus objetivos. Os papéis sociais-emocionais são os que se focam em construir e manter relações entre os elementos de um grupo (o foco é sobre como as pessoas se sentem por estar no grupo). Os papéis procedimentais têm a ver com a forma como o grupo concretiza a sua tarefa. As pessoas que desempenham estes papéis estão interessadas em seguir instruções, procedimentos corretos e utilizar os canais adequados quando tomam decisões ou iniciam políticas. A categoria final, papéis individuais, inclui qualquer papel "que prejudica os objetivos do grupo e realça objetivos pessoais" (Jensen & Chilberg 97). Quando estão pessoas no grupo a promover as suas agendas pessoais acima da agenda do grupo, não estão a comunicar de forma benéfica para o grupo. Vamos ver cada uma destas categorias em maior detalhe.

- Papéis de Tarefas. Embora haja muitos papéis de tarefas que podem ser desempenhados num

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).





grupo, queremos realçar cinco que são comuns. O Líder de Tarefas é a pessoa que mantém o grupo focado na tarefa ou objetivo principal definindo agendas, controlando a participação e comunicação dos membros do grupo e avaliando as ideias e contribuições dos participantes. O presidente da associação de estudantes provavelmente desempenha o papel de líder de tarefas. Os Recolhedores de Informação são quem procura e/ou fornece a informação factual necessária para avaliar ideias, resolver problemas e chegar a conclusões. Este é o elemento que serve de ligação com os professores para saber o que eles esperam de um projeto de grupo. Os Recolhedores de Opiniões são os que procuram e/ou fornecem respostas subjetivas sobre ideias e sugestões. Muitas vezes, têm em conta os valores, crenças e atitudes dos membros. Se tiveres um membro discreto no teu grupo, o recolhedor de opiniões poderá perguntar, "o que achas?", de forma a obter retorno dessa pessoa. O Advogado do Diabo é quem contrapõe um ponto de vista. Isto pode ser feito de forma positiva com vista a assegurar que todas as perspetivas são consideradas, ou de forma negativa quando alguém não está disposto a participar nas ideias do grupo. O Dinamizador é a pessoa que funciona como líder de claqué, dando energia, motivação e encorajamento positivo.

- **Papéis Sociais-Emocionais.** Os membros de um grupo desempenham uma variedade de papéis com vista a construir e manter relações nos grupos. O Líder Social-Emocional é a pessoa que está focada em equilibrar as necessidades sociais e emocionais dos membros do grupo e que tende a desempenhar muitos, senão todos, os papéis nesta categoria. O Incentivador promove a capacidade em ouvir de forma a criar um espaço seguro para que se possam partilhar ideias e fazer sugestões. Os Seguidores são os membros do grupo que fazem o que lhes é dito, alinhando com as decisões e tarefas do grupo. O Aliviador de Tensão é a pessoa que usa o humor, ou que pode habilmente mudar o tema, de forma a minimizar a tensão e evitar conflitos. O Mediador é quem gere desacordos ou conflitos entre membros incentivando alguns a ceder em pequenas questões para bem dos objetivos do grupo. Que papel te parece mais provável para desempenhares num grupo? Ou,

achas que alternas entre papéis consoante o grupo?

- **Papéis Procedimentais.** Os grupos não podem funcionar adequadamente sem um sistema de regras ou normas em vigor. Os membros são responsáveis por manter as normas de um grupo e desempenham muitos papéis para conseguir isso. O Facilitador atua como um orientador de trânsito, gerindo o fluxo de informação para manter o grupo focado na tarefa. Os Guardiões são os membros do grupo que tentam manter um equilíbrio comunicativo adequado. Estes elementos também servem como pontos de contacto fora das reuniões de grupo oficiais. O Anotador é a pessoa responsável por registar as ideias, decisões e progresso dos grupos. Muitas vezes, é necessário um registo escrito, sendo este elemento responsável por gerir, manter e partilhar as notas do grupo. Se és a pessoa que pega em papel e caneta para registar os temas abordados pelo grupo, então és o Anotador.

- **Papéis Individuais.** Uma vez que os grupos são compostos por indivíduos, os seus membros frequentemente desempenham vários papéis com vista a alcançarem objetivos individuais. O Agressor comunica de forma agressiva ou dominadora para rebaixar outros ou iniciar conflitos com outros membros. Este estilo de comunicação pode fazer com que outros membros fiquem em silêncio ou sejam passivos. O Bloqueador é a pessoa que se queixa sobre questões procedimentais menores, podendo bloquear o progresso do grupo ao não deixá-los concluir tarefas. Preocupam-se com detalhes menores que, no geral, não são importantes para se alcançar os objetivos do grupo. O Confessor usa o grupo como oportunidade para falar de questões pessoais ou emocionais que não são relevantes para o grupo ou suas tarefas. Este é o elemento que vê as atividades como sendo destinadas para terapia de grupo. O Playboy ou Playgirl demonstra pouco interesse no grupo ou problema em questão e não contribui de forma significativa ou de todo. Este é o elemento que essencialmente não trabalha, mas que ainda consegue ganhar crédito pelo trabalho de grupo. O Joker ou Palhaço faz piadas ou comentários inapropriados que podem desviar o grupo da sua missão.

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



## *Preparação e execução de workshops/sessões de intervenção com os jovens*

### **Diretrizes gerais**

Quando se planeia um workshop/formação, é preciso ter noção de que não existe um programa-modelo universal. A estrutura e design do programa são apenas um enquadramento proposto. O que interessa é a qualidade do debate conduzido com os jovens. O design inicial do programa pode ser alterado no decorrer da sessão, se tal for visto como sendo mais produtivo. Os exercícios e atividades escolhidas são os meios para se absorver um determinado tópico ou ideia. Podem ser sempre alterados ou modificados porque o objetivo é gerar um debate construtivo. A conceção e escolha dos exercícios deverá encorajar a abertura dos participantes. A utilização oportuna dos exercícios na sessão pode ter um impacto significativo em relação à concretização dos objetivos. Por exemplo, se o grupo não estiver pronto e aberto, um dinamizador ou exercício de concentração ou outra técnica pode gerar a resposta pretendida.

A experiência demonstra que existem cinco tipos de atividades que devem ser incluídos na conceção e preparação de cada sessão de formação ou workshop.

### **1. Definir os objetivos e decidir os conteúdos**

O planeamento do programa depende do número de tópicos/questões, a forma como se relacionam com os objetivos, papéis, necessidades e a abertura do grupo. A primeira questão que necessita de resposta: "O tópico pode ser abordado numa única sessão?" Se não for possível, ou não for certo, então a questão será: "Qual deverá ser o primeiro passo ao introduzir o tópico?" Por exemplo, se os objetivos em relação ao tópico forem claros, o facilitador pode iniciar a sessão com uma breve apresentação desses objetivos, "afinar" os participantes e discutir sobre como o grupo terá de trabalhar para os alcançar.

Muitas vezes, no decorrer da sessão, podem surgir questões e tópicos adicionais. O bom planeamento das fases da sessão e o cumprimento do plano é uma forma de assegurar que as necessidades do grupo são satisfeitas. Quando se planeiam as atividades numa sessão, é importante dar margem de tempo. Quanto maior o grupo, maior deverá ser essa margem. Em conclusão, as principais decisões a tomar são as seguintes:

- Para se alcançar os objetivos de um determinado tópico, será suficiente uma única sessão ou não?

- O grupo está a reunir-se pela primeira vez ou já existe alguma abertura e confiança?

- Quais são os principais objetivos da sessão e o que deverá ser alcançado no final?

### **2. Planear a sessão**

O grupo para formação entre pares (peer-to-peer) pode ter entre 12 a 20 participantes. Pode ser composto por pares mais jovens do que os formadores, mas os membros do grupo deverão ter a mesma idade (mesmo ano de escolaridade). Pode ser um grupo misto proveniente de várias turmas. A participação deverá basear-se numa escolha motivada por parte do formador e nunca deverá suceder sob uma obrigação imposta.

Após ter decidido a estratégia geral e os conteúdos a serem trabalhados, o facilitador deve decidir o tempo que será necessário para ministrar a sessão (duração).

A duração da sessão depende de vários fatores, tais como: em que fase do trabalho geral do grupo ela se insere; o ambiente interno e competências do grupo; experiência passada com formação interativa; natureza dos tópicos a serem abordados e a forma como poderão ser pessoais para os participantes. No início de um programa de formação, talvez seja necessária uma sessão de 2 ou 3 horas, porque o grupo precisa de abordar os problemas com objetivos, funções e procedimentos e poderá ter de melhorar algumas competências relacionadas com comunicação, a apresentação pessoal e a partilha de expectativas.

O próximo passo é escrever um plano/cenário com o tempo previsto para cada atividade de forma a perceber se os objetivos são concretizáveis no tempo disponível. Também deverá haver uma introdução, algum exercício para o grupo arrancar e uma análise do que foi alcançado no final da formação. A escolha do que deverá ser incluído é determinada pelos objetivos e classificação (hierarquia) dos problemas.

### **3. Escolher os exercícios**

Agora que a sessão está planeada, é possível decidir que exercícios e métodos deverão ser empregues em cada atividade individual. Os exercícios procuram conseguir

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



um debate construtivo no grupo, reduzir todos os riscos e incentivar a abertura e o retorno. Nem sempre é uma boa abordagem escolher exercícios que tenham resultado bem em sessões anteriores, mas não estejam muito relacionados com o tópico em questão. Contudo, há vários princípios relacionados com o planeamento geral que têm de ser considerados quando se planeia uma sessão:

- Escolha exercícios fáceis de compreender e fazer e maximize o tempo de debate. Os exercícios difíceis que requerem muito trabalho individual podem atrasar o debate e torná-lo mais difícil de gerir.
- Seja flexível com o tempo. Planeie "tempo extra", ou seja, dê mais tempo do que o necessário.
- Se um determinado exercício resultou bem antes, não significa que será sempre assim.
- Se um exercício for demasiado complicado, alguns participantes podem ficar fora do debate. Poderão ficar tensos e irritáveis e perder o principal ponto da questão que o exercício procura inserir no grupo.
- Observe a disposição e ritmo natural das pessoas no grupo. Se a sessão for imediatamente após o almoço, planeie uma atividade dinamizadora no início, em vez de uma apresentação ou filme.

#### 4. Espaço e equipamentos

O espaço onde a sessão é ministrada deverá ter luz suficiente e ser amplo para os participantes se moverem durante as atividades e tarefas implementadas em grupos. Para propósitos de atividades entre pares, a disposição mais eficaz dos lugares será em círculo, com espaço livre diante de cada participante. O formador também faz parte do círculo. A disposição em círculo permite que os participantes se vejam entre si e comuniquem livremente. Sugere confiança, abertura e um sentimento de confiança/pertença. Naturalmente, dependendo dos objetivos da sessão e da fase em questão, poderão haver diferentes formas de dispor os lugares; também poderão haver alguns espaços para a implementação de pequenos trabalhos de grupo ou tarefas individuais.

É importante que no espaço de formação haja um local que seja visível para todos e onde as principais ideias e factos importantes da sessão de formação possam ser escritos. Quando são utilizados métodos audiovisuais, a sala deve ter o sistema de som e equipamento adequado.

Em relação ao espaço, é sempre preferível fazer a sessão fora ou longe do local normal de atividade do grupo.

#### 5. Trabalho preliminar com o grupo

Para que um programa/sessão de formação seja bem-sucedido, a sua preparação em termos de conteúdo é importante.

Primeiramente, o formador deverá conhecer a composição do grupo em termos de número de participantes, ano de escolaridade, o que têm em comum e o que os une como grupo.

Dependendo dos objetivos, por vezes será melhor fazer uma abordagem preliminar com vista a descobrir possíveis tópicos de interesse ou necessidades específicas de formação. Esta poderá ser efetuada através de um curto questionário ou consulta preliminar. Além disso, se os tópicos/programa de formação já estiverem definidos, faz sentido, após a formação/workshop estar planeada, atribuir tarefas preliminares aos participantes – selecionar matéria num determinado tópico, fazer uma apresentação, responder a questões, etc.

Alguma da preparação passa também por acordar a próxima sessão com os responsáveis do local de formação. Conforme mencionado antes, não existe um modelo obrigatório de uma sessão de formação para ser seguido. Contudo, existem algumas regras de base que "abrem" e "fecham" a formação e contribuem para a sua eficiência.

##### a. Início do trabalho de grupo / abertura da sessão

No início, o debate deverá começar com tópicos mais gerais, identificação de problemas, etc. antes de avançar para tópicos mais personalizados (tais como retorno sobre comportamentos individuais). Se estas recomendações não forem seguidas, as pessoas podem sentir-se numa posição desconfortável ao início, o que pode levá-las a retirarem-se da discussão ou a ficarem agressivas ou defensivas desnecessariamente. O que se pretende aqui é conceber e conectar as partes individuais da sessão de forma a que o plano geral incentive os processos de autoavaliação, retorno e assunção de riscos.

O início ou abertura da sessão de formação é um ponto importante e, como tal, requer uma preparação e estruturação especial. Estas incluem os seguintes aspetos:

##### Conhecer os participantes e reduzir a tensão

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



São utilizadas diferentes atividades e técnicas. Quando se procura conhecer os outros e construir confiança, se os pares já se conhecem entre si, podem ser utilizadas técnicas que revelem aspetos da individualidade de cada um ou aspetos em que ainda não tenham pensado. Por exemplo: uma experiência de infância; um passatempo; o que os outros não sabem acerca de mim; a minha mascote; estação do ano preferida; associações com o nome próprio, etc. Dependendo da composição do grupo, podem ser usadas uma série de atividades. Se se tratar de um novo grupo, fará mais sentido dedicar mais tempo a desenvolver confiança e um sentido de grupo. Os temas de debate podem ser tópicos que os participantes achem mais agradáveis ou problemas propostos por eles. O importante é gerar interesse e que os formados gostem de participar no grupo. Agora que foi criada uma atmosfera relativamente relaxada e as pessoas se ouviram entre si, é possível avançar com os tópicos incluídos no programa.

### **Familiarizando-se com o programa e objetivos de formação**

O facilitador apresenta os objetivos e conteúdos do programa. É importante realçar a significância do tópico para todos, fazendo perguntas para verificar a sua validade: "Porque é que este tópico é importante para ti?", etc.

### **Definir as regras de trabalho de grupo**

Negociar e visualizar as regras antes de se avançar para o conteúdo do programa gera um sentimento de conforto e segurança nos participantes, para além de ajudar a reduzir a tensão e a construir confiança para partilhar pontos de vista. Um aspeto importante na definição das regras é que estas sejam propostas pelos participantes. O formador estimula este processo através de questões, convidando à participação ou pedindo aos participantes que se imaginem nas situações: "Imaginem que... Como é que se sentiriam? O que fariam?"

### **As regras cobrem vários aspetos do trabalho de grupo:**

- Posicionamento e movimento no espaço disponível;
- Ordem das intervenções;
- Liberdade de exprimir pontos de vista;
- Ouvir;
- Respeitar limites de tempo;
- Intervalos;

- Fatores externos que possam interromper o processo: telemóveis, ruído, movimento dentro e fora da sala, conversas, etc.
- Confidencialidade no grupo;
- Participação forçada.

Todos os participantes deverão aceitar e respeitar as regras definidas. O formador pode realçar que, a cada fase do processo, podem ser propostas novas regras, se houver concordância por parte do respetivo participante. Se necessário, as regras são revistas.

### **Partilha de expectativas**

Apesar do trabalho preliminar e de analisar os interesses do grupo, um aspeto essencial no início de uma formação/workshop é que todos partilhem as suas expectativas, formados e formador. Podem ser utilizadas várias técnicas, algumas são propostas a seguir. A técnica mais utilizada é a de escrever as expectativas do grupo em papéis autocolantes, colocá-los onde todos os possam ver e resumi-las. O facilitador pode expandir a tarefa ao tornar as coisas mais específicas - através de perguntas interativas sobre as expectativas em relação aos conteúdos, objetivos pessoais, métodos e técnicas de formação, aplicação da matéria dada.

No final da formação, é feita uma revisão para avaliar a concretização das expectativas dos participantes, incluindo através de técnicas de retorno.

### **O que deve fazer:**

- Planear e preparar
- Gerir o tempo
- Ouvir
- Conhecer o tema/tópico
- Evitar rejeição tendenciosa de ideias
- Incentivar todos a contribuir
- Recapitular e verificar a compreensão dos participantes
- Encorajar a participação
- Defender os fracos
- Gerir os fortes
- Ser energético
- Gerir situações de conflito

### **O que não deve fazer:**

- Exercer controlo
- Conjeturar/adivinhar
- Dar a sua opinião primeiro

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



- Competir com os participantes
- Tomar partidos
- Focar-se imediatamente nos argumentos dos outros
- Discutir
- Manipular
- Ser depreciativo
- Ser condescendente

### b. Encerrar a sessão/dia de formação

O encerramento do processo também é um aspeto importante, deixando a última impressão na mente dos participantes e podendo determinar a sua próxima oportunidade de inclusão em formações. A atribuição da próxima tarefa é uma boa abordagem: "Estamos no final da nossa formação. Imaginem que saem da formação com uma mochila às costas. Tentem desenhar isso num papel. Ponham na mochila tudo o que querem levar convosco desta formação." A mochila pode ser pré-imprimida numa folha grande de papel e as pessoas podem adicionar coisas utilizando imagens, símbolos ou conceitos.

Os participantes deverão ter tempo suficiente para pensarem no que aprenderam e valorizam. O formador pode explicar que o conteúdo da mochila pode incluir exercícios, imagens, sentimentos, pessoas, ideias, novos conhecimentos, competências, impressões, satisfação por superar alguma dificuldade ou mudança de valores. Esta é uma boa forma de obter retorno sobre o que sucedeu durante a formação. Os participantes também podem ser encorajados a exprimirem as suas impressões oralmente. O facilitador também participa na implementação da tarefa de retorno e resumo das sessões. A sessão termina com o agendamento de uma reunião de acompanhamento ou a preparação de um plano de ação específico.

## 3. AUTONOMIA

*"Autonomia... é a liberdade de desenvolver-se a si próprio - aumentar o conhecimento, melhorar competências e assumir a responsabilidade pela própria conduta. É a liberdade em comandar a própria vida, escolher entre diferentes linhas de ação, desde que não se prejudique outros."*

### O que é autonomia?

Basicamente, o significado de autonomia é a capacidade de

uma pessoa agir de acordo com os seus valores e interesses. De origem grega, esta palavra significa "ser uma lei sobre si próprio" ou "autorregulação", "autogovernação" ou "uma pessoa independente que concede a si própria os seus direitos" (Wikipedia).

Várias definições diferentes aplicam-se ao termo autonomia. O Dicionário de Inglês Contemporâneo (Longman Dictionary of Contemporary English, 2011) define autonomia como "a liberdade que um local ou organização tem para se governar ou controlar a si próprio" ou "a capacidade ou oportunidade em tomar as suas próprias decisões sem ser controlado por mais ninguém". Ambas as definições aproximam a autonomia do conceito de independência. No Dicionário da Oxford, autonomia é "o direito à autogovernação", "liberdade pessoal". Lendo as várias definições, podemos ver os elementos em comum e concluir que autonomia é a capacidade de uma pessoa ser suficientemente independente e livre para exercer o seu direito de se controlar e governar a si próprio.

O Artigo 22 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 refere a autonomia como um direito legítimo à autodeterminação individual.

Na perspetiva da psicologia, a autonomia abrange várias competências e atitudes. As competências em causa incluem a capacidade de uma pessoa em raciocinar, avaliar vários pontos de vista e debater com outros. Para isso, o indivíduo autónomo deverá ter noção de autoavaliação e respeito próprio. Também é importante a noção de autoestima, incluindo uma boa compreensão de prioridades. Os conceitos de desenvolvimento relacionados com a idade contemplam o desenvolvimento da autonomia numa criança como sendo um aspeto importante do seu desenvolvimento geral, que se processa por várias fases essenciais (Erik Erikson, John Bowlby, Freud).

As crianças demonstram o seu desejo de autonomia em duas fases-chave: primeira infância e pré-adolescência.

Na primeira infância, as crianças começam a desenvolver a autonomia explorando o seu corpo, ambiente, emoções e gradualmente funcionam de forma mais independente. A grande "luta" seguinte pela autonomia sucede na pré-adolescência e adolescência. Nesta fase, as crianças desafiam em tornar-se autónomas enquanto ainda se sentem dependentes, estando dependente dos seus próprios desejos e dos limites que os adultos estabelecem para elas. Os adolescentes "demonstram" a sua autonomia

Coordinator:

apdes

GIS

RECI

Research in Europe and Community dimension

Partners:

Plataforma P.A.J.E.

ANR

Sirius

SAPI

Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).





testando/questionando regras ou quebrando-as.

Algumas circunstâncias sociais podem ajudar os adolescentes a tornarem-se mais autônomos, enquanto outras podem minar a sua autonomia. Para desenvolver estas capacidades e atitudes, o jovem necessita de oportunidades para refletir sobre opiniões, bem como sobre diferentes opções e formas de ver as coisas importantes. Quando a criança ou adolescente se está a desenvolver num ambiente de atitudes sociais supressoras, hierarquias sociais rígidas e não dispõe de escolhas significativas, irá ser prejudicada no seu percurso para a autonomia e na sua capacidade para agir de acordo com os seus interesses e valores.

A idade em que se atinge a autonomia pode variar. Por exemplo, um jovem de 24 anos pode ter a sua própria família, trabalhar para a sustentar e assumir toda essa responsabilidade através de escolhas e decisões independentes. Da mesma forma, outro jovem da mesma idade pode ainda não ter uma relação duradoura, viver com os seus pais e continuar a sua educação inteiramente dependente da sua família. Claro que o segundo exemplo não é problemático em termos de escolha de valores e planos cuidadosamente ponderados para o futuro. É problemático quando um jovem não desenvolve uma visão para a sua própria vida no futuro, não consegue assumir ideias, decisões e escolhas e assumir responsabilidade por elas, quando não tem competências suficientes para desenvolver relações saudáveis e conexões sociais.

### **Porque é importante desenvolver autonomia nas crianças em acolhimento?**

#### **Níveis de vulnerabilidade mais elevados**

Muitas vezes, as crianças e jovens que crescem em acolhimento têm dificuldade em construir a sua própria perspetiva de vida – não têm objetivos, vivem segundo o dia-a-dia, não veem significado no que fazem, atrasam-se no seu percurso académico, sem motivação para aprender ou em risco de sair da escola, não se motivam para mudar e atualizar. Muitas têm as lacunas usuais no seu desenvolvimento geral e competências sociais, incluindo fraca capacidade em tomar decisões de forma independente e perceber as consequências das suas decisões, competências insuficientes para planear e promover perspetivas de aprendizagem, emprego e desenvolvimento. No geral, não têm competências suficientes para gerir as suas próprias vidas. Na maioria

das vezes, estas crianças e jovens passaram por vários tipos de cuidados institucionais caracterizados por abordagens limitadas e reativas dos tutores. Por essa razão, não receberam apoio no sentido de reconhecerem os seus pontos fortes e capacidades, acreditarem em si mesmas e encontrarem um percurso positivo e bem-sucedido na vida que as torne autônomas, independentes e satisfeitas.

### **Dependência e autonomia**

Uma grande parte das crianças e jovens em acolhimento tiveram um passado doloroso e difícil e muitas vezes não conhecem ou têm sentimentos contraditórios em relação ao seu passado e família biológica. A dor e vergonha faz com que encarem o mundo com hostilidade, prejudicando a capacidade em se autoavaliarem e terem autoestima.

O conceito de desenvolvimento de autonomia está incorporado na teoria sobre a natureza e o papel dos relacionamentos de dependência. Bowlby (1980) e outros autores acreditam que existe uma oscilação constante entre a dependência de uma criança do comportamento do seu tutor e o seu próprio comportamento de exploração, que procura aumentar o seu conhecimento sobre o ambiente e controlá-lo. As observações experimentais de Ainsworth em crianças assumem que o sistema de dependência ativa o sistema de exploração na criança e leva ao seu desenvolvimento. Quando a criança desfruta de uma ligação segura com os seus pais, também desenvolve a sua independência ao estudar o mundo, tem maior capacidade enquanto adolescente de se concentrar nas restantes tarefas de desenvolvimento social e emocional: desenvolver relacionamentos com colegas e parceiros/as íntimos/as, regular o seu próprio comportamento e estados emocionais.

De acordo com a teoria das ligações de dependência, a autoconfiança e independência nos adolescentes é fomentada por ligações seguras. Quando os tutores das crianças as apoiam emocionalmente e encorajam a sua autonomia, elas desenvolvem não só a sua capacidade em confiar e lidar com situações e tarefas novas, mas também em procurar ajuda, se necessário. Esta consideração demonstra que o funcionamento autônomo não é sinónimo de independência total da criança em relação aos seus tutores. Este contexto interpessoal no qual se desenvolve a autonomia, interessa para perceber a evolução da autonomia na adolescência, especialmente quando as crianças em acolhimento não tiveram a oportunidade de construir uma ligação parental segura.

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



A adolescência é normalmente descrita como sendo uma fase do desenvolvimento caracterizada pela tensão entre a luta por autonomia e uma forte ligação dos adolescentes com os seus pais. Alcançar uma significa sacrificar a outra. Os processos de desenvolvimento de autonomia durante a adolescência têm as suas raízes num vasto leque de enquadramentos teóricos. As teorias psicanalíticas realçam a necessidade de os adolescentes se separarem dos seus pais e se afastarem dos seus relacionamentos de infância e das suas noções (por exemplo, Freud). Neste sentido, o conflito entre pais/tutores e adolescentes é visto como normal e desejável, enquanto que as ligações emocionais próximas entre os adolescentes e os seus pais são consideradas, até certo ponto, como um desvio. Uma adolescência saudável está associada ao processo de destronar o adulto – uma altura em que os adolescentes começam a ver os adultos como sendo não tão omniscientes e onnipotentes. Estes conceitos permitem uma compreensão mais clara do desenvolvimento da autonomia como uma construção intra-individual, realçando o desenvolvimento intrapsíquico do adolescente em oposição aos processos externos que envolvem este desenvolvimento.

Contudo, este processo intrapsíquico de desenvolvimento da autonomia depende da qualidade do relacionamento do adolescente com o seu tutor. Isto significa que os modelos de interação parental mudam quando as crianças entram na adolescência, as principais expectativas nesta interação estão em mudança. Estas mudanças podem ser vistas no conflito crescente que surge com a adolescência, que é um sinal de todas as mudanças que afetam a interação adulto-adolescente.

Independentemente disto, para se promover o processo de desenvolvimento de uma autonomia saudável, a qualidade do relacionamento entre o tutor e o adolescente tem extrema importância – cuidados de atenção e apoio. Isso significa que deverão ser feitas correções à forma como os adultos tratam o adolescente, de maneira a ter em conta as necessidades em mudança dos adolescentes. Significa que o tutor deve reconhecer a necessidade de independência e simultaneamente manter o relacionamento. Significa que o adolescente continua a ter o tutor como uma base segura para explorar o mundo em redor, mas que também recorre a ele para apoio e conselhos quando chega aos limites da sua competência.

Num ambiente de desenvolvimento saudável, as relações entre o adolescente e o tutor transformam-se, mas não são

cortadas.

Na primeira infância, a dependência é vista como proteção física e proximidade, mas, na adolescência, o resultado de ativar o sistema de dependência tem mais a ver com uma "noção de segurança" para o adolescente do que proteção física. Esta noção de segurança pode ser conseguida de muitas formas, muitas vezes sem a presença física da figura adulta. Isto proporciona a oportunidade de desenvolver o sistema de autonomia no adolescente de uma forma em que a dependência também é importante, mas em que a interação com o ambiente é melhor e mais produtiva.

É difícil para os adolescentes que não têm laços seguros encontrar um modelo equilibrado de "separação" do adulto enquanto procuram ao mesmo tempo segurança, conselhos e apoio. Nas suas relações com adultos, o seu comportamento é de raiva e hostilidade ou passividade. Os adolescentes com laços inseguros e os seus tutores adultos não estão em posição de gerir as mudanças no seu relacionamento derivadas da pressão da autonomia. Os adolescentes são inseguros, frequentemente ambivalentes na reconstrução da sua atitude para com a figura adulta e isso também prejudica a reconsideração das suas relações com os seus pares. Muitas vezes, estes adolescentes têm perturbações comportamentais e emocionais no que toca a ações relacionadas com um maior nível de independência na tomada de decisões.

Vários estudos indicam dois cenários possíveis para o desenvolvimento da autonomia em adolescentes com laços inseguros. O primeiro é quando o adolescente rejeita em desafio a figura adulta do tutor que lida com a dificuldade de se adaptar às novas exigências da autonomia. Estes adolescentes não estão em posição de retornarem à dependência, o que os levaria a cortar a sua ligação com o seu ambiente, família ou acolhimento, destruindo todos os laços emocionais estabelecidos e havendo o risco de uma série de efeitos negativos, especialmente em termos de comportamentos de risco. O segundo cenário é o de quando a dependência é demasiado forte e física (como na primeira infância) e o adolescente não está em posição de se "separar" adequadamente do seu tutor e permanece demasiado ligado e apegado a ele. Esta estratégia pode ajudar a manter os relacionamentos com figuras paternas, mas prejudica um desenvolvimento apropriado e saudável da autonomia do adolescente. O segundo cenário é muito típico de adolescentes que passaram muito tempo

Coordinator:

apdes

GIS

RECI

Research in Education and  
Community Development

Partners:

Plataforma  
P.A.J.E.

Andra  
Zonta  
Institucional

Sirius

SAPI

Funded by the European  
Union's Rights, Equality and  
Citizenship Programme (2014-2020).



em cuidados alternativos, especialmente em centros ou famílias de acolhimento onde desenvolveram laços emocionais muito fortes com alguns dos tutores, que se assemelha a uma interação verbal do género "Mãe - Meu filho." Além disso, esta interação (o exemplo também se aplica a centros de acolhimento) ultrapassa muitas vezes o papel profissional do adulto - convites para visitar a casa deles, celebrações conjuntas em casa do tutor, aceitação incondicional por todos os membros da família, não sendo uma aceitação da personalidade do adolescente, mas antes da sua vulnerabilidade enquanto jovem em acolhimento. No contexto do desenvolvimento da autonomia, este modelo de ligação insegura gera maiores dificuldades para os jovens superarem a sua dependência institucional e optarem por gerir as suas vidas com maior independência. Eles lidam com elevados níveis de stress, ansiedade e solidão na sua transição para a independência (por exemplo, ao irem para a universidade) e estão menos dispostos a procurar e confiar em outras figuras de apoio. Tudo isto leva-nos à conclusão de que, normalmente, as ligações seguras têm mais resultados positivos durante a adolescência, especialmente no desenvolvimento da autonomia, enquanto que as ligações inseguras podem levar a vários desafios sociais, emocionais e comportamentais. A expectativa é a de que as ligações seguras podem facilitar o funcionamento psicossocial adaptativo durante a adolescência, especialmente em relação a competências para relações sociais.

Em conclusão, podemos dizer que, quando os profissionais de acolhimento apoiam o desenvolvimento da autonomia dos adolescentes, deverão considerar a relação entre as ligações (seguras ou inseguras) e as formas como a autonomia é gerida durante a adolescência. As ligações seguras e o apoio à autonomia são normalmente inseparáveis.

### **Como podem os profissionais de acolhimento desenvolver autonomia nas crianças e adolescentes?**

A questão fundamental com que os profissionais têm de lidar é a forma como poderão apoiar e melhorar a capacidade de desenvolvimento dos jovens para a autonomia.

Portanto, as principais tarefas a abordar são:

- Como é que as crianças e adolescentes aprendem a fazer escolhas;

- Como desenvolver competências para tomar decisões;
- Como lidar com as regras e exigências dos adultos e desenvolver a capacidade em "separar-se" dos adultos;
- Como desenvolver nos jovens uma série de aspetos de funcionamento inter-relacionados, mas não necessariamente equivalentes, tais como independência, competência e autoconfiança.

Embora a autonomia seja vista como uma característica intra-individual dos adolescentes, na verdade, desenvolve-se no seu contexto interpessoal e como parte das suas relações com os outros: tutores adultos, outros adultos e pares.

Por isso, podemos olhar para o desenvolvimento da autonomia sob dois aspetos: por um lado, a autonomia como uma fase no desenvolvimento do indivíduo e, por outro, a autonomia referindo-se à capacidade do indivíduo em pensar, sentir e tomar decisões. Sob estes dois aspetos, o objetivo deste Programa é o de fornecer um enquadramento teórico e orientações práticas sobre como podem os adolescentes em cuidados alternativos desenvolver a autonomia e de que forma os profissionais podem ajudar.

Uma das tarefas mais importantes para os adolescentes é desenvolverem competências específicas que os possam ajudar a gerirem as suas próprias vidas e a fazerem escolhas positivas e construtivas. Os adultos podem ajudá-los a desenvolver a autogovernança, noção de responsabilidade, independência, competências para tomar decisões, sendo tudo isto abrangido pelo termo "autonomia".

O processo de desenvolvimento da autonomia não termina no final da adolescência. Durante toda a fase da idade plena e maturidade, a autonomia continua a desenvolver-se sempre que alguém é desafiado a atuar a um nível diferente de independência. Normalmente, vemos a autonomia e independência como sinónimos, mas, na perspetiva da adolescência, significam coisas diferentes. Em termos gerais, a independência refere-se à capacidade do adolescente em comportar-se como uma pessoa autónoma. O desenvolvimento da independência faz parte do desenvolvimento da autonomia do ponto de vista de compreensão da adolescência; autonomia, contudo, significa muito mais do que agir de forma independente. Significa pensar, absorver, tomar decisões morais que são

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



realmente pessoais em vez de seguir as crenças de outros (segundo Laurence Steinberg, um psicologista americano que estuda o desenvolvimento da adolescência).

À medida que o adolescente cresce, a sua personalidade tem mais oportunidades para gerir o seu próprio comportamento. Uma vez que a sua autonomia se desenvolve através dos seus relacionamentos, o adolescente passa cada vez mais tempo longe da supervisão direta de um adulto. Se os adultos procuram satisfazer as necessidades do adolescente, isto é essencial para se desenvolver uma forma saudável de ele gerir o seu comportamento. Assim, o adolescente aprende a estar menos dependente do controlo adulto e a desenvolver competências de autocontrolo. Os três tipos de autocontrolo são:

- Tomada de decisões
- Independência/autonomia, capacidade de depender de si próprio
- Respeitar normas e regras sob pressão de grupo - conformismo.

A capacidade em tomar decisões melhora quando o indivíduo alcança a maturidade e idade adulta. Durante a adolescência, o indivíduo começa a pensar em termos abstratos, a alargar os seus horizontes e leque de opções e a ver as possíveis consequências dos seus atos. Começa a apreciar o valor dos conselhos dos outros e a perceber que estes podem influenciar a sua opinião pessoal.

A capacidade em depender de si próprio (autonomia) aumenta com a idade. Apesar disto, os jovens muitas vezes acreditam que atuam por sua decisão; os adultos, contudo, podem ter a opinião que as decisões dos jovens foram influenciadas pelos seus amigos.

O conformismo também é pertinente na questão da adolescência. Por vezes, estabelece-se através da "pressão" exercida pelos pares. Isto significa seguir amigos ou outros em relação a comportamentos e opiniões. Os jovens têm maior inclinação para conformismo entre pares na sua adolescência média – cerca de 16-17 anos de idade. Na pré-adolescência, a influência dos adultos é maior. A pressão exercida pelos pares aumenta com a idade, mas, quando o desenvolvimento da autonomia é melhor, alguns adolescentes são menos afetados por essa pressão porque estão a aprender a tomar as suas decisões independentemente dos seus pares.

O desenvolvimento da autonomia nos jovens está relacionado com três tipos de autonomia:

1. Autonomia emocional
2. Autonomia comportamental
3. Autonomia cognitiva/ autonomia de valores.

### **Autonomia emocional**

A autonomia emocional relaciona-se com emoções e sentimentos pessoais e a forma como os adolescentes tratam as pessoas em seu redor. Tem a ver principalmente com a qualidade dos relacionamentos que o adolescente tem com os outros.

Na pré-adolescência, os jovens afastam-se da dependência dos seus pais e recebem apoio emocional de outros, principalmente seus pares. Ficam mais envolvidos nos relacionamentos com os seus amigos; começam a desenvolver relacionamentos íntimos. Os adolescentes emocionalmente autónomos têm maior capacidade de encontrar as suas próprias soluções ou pedir ajuda a amigos ou outros adultos fora da família, em vez de confiar apenas nos seus pais. Levantam questões relacionadas com autoperceção e autoavaliação. Se existir um sistema de ligações seguras, estas questões colocam-se no contexto da qualidade da sua relação com os seus pais. A autonomia também se manifesta na gestão das relações pessoais ("Não te metas nos meus assuntos, por favor!", "Eu trato disto", "Não me façam perguntas, por favor"); na presença de um conjunto pessoal de crenças e valores; na necessidade da aprovação de assuntos que fazem parte da relação parental, mas não de todos os assuntos; na avaliação do grau de responsabilidade própria. Também é característico o destronamento dos tutores adultos por parte dos adolescentes e o facto de se começarem a ver como pessoas que podem cometer erros e sentir ou exprimir sentimentos negativos. Isto prossegue na adolescência média. No final da adolescência, os jovens são mais independentes e não dependem tanto de outros, sejam pais ou seus pares.

A autonomia emocional cobre alguns dos aspetos mais importantes do processo de autonomização, mas foca-se principalmente nos processos de separação e individualização.

Coordinator:

apdes

GIS

RECI

Research in Education and  
Community Research

Partners:

Plataforma  
P.A.J.E.

Andra  
nova  
Iniciativa

Sirius

SAPI

Funded by the European  
Union's Rights, Equality and  
Citizenship Programme (2014-2020).



## Autonomia comportamental

O termo "autonomia comportamental" é muito utilizado para abranger vários aspetos do funcionamento dos adolescentes, dentro e fora das relações parentais. A autonomia comportamental refere-se ao comportamento, à capacidade de tomar decisões de forma independente e de cumprir essas mesmas decisões; define-se em termos de uma maior autoconfiança e autorregulação.

A autonomia comportamental é principalmente determinada pelos modelos de tomada de decisão na família e a extensão e formas de supervisão e controlo por parte dos tutores. Um controlo parental autoritário limita a autonomia; um adolescente a tomar decisões de forma totalmente independente é resultado de um estilo parental demasiado permissivo. A tomada de decisões em conjunto, em que ambas as partes contribuem para a discussão e/ou têm uma palavra a dizer em relação à decisão final, será a melhor via para a autonomia do adolescente. Esta última forma de encorajar a autonomia também combina com um estilo parental autoritário, estabelecendo um bom equilíbrio entre recetividade e necessidades, caracterizando-se por um controlo estrito que permite simultaneamente a negociação e partilha de pontos de vista sobre regras e consequências. Os adultos devem entender que a capacidade do adolescente de pensar está em mudança e desenvolvimento. Os adolescentes ganham consciência de que há várias formas de encarar uma situação. Começam a pedir conselhos a outros e são capazes de comparar opiniões. Também pensam sobre os efeitos das suas decisões. Começam a sentir-se mais confiantes nas suas capacidades de tomada de decisão.

A extensão da supervisão e controlo dos tutores sobre o comportamento dos adolescentes pode também ser vista como uma ferramenta de avaliação para a autonomia comportamental. Significa até que ponto os adultos conhecem a vida diária dos seus adolescentes, assim como até que ponto controlam o comportamento destes. Não é o controlo direto e visualização do seu comportamento que promove a autonomia nos adolescentes, mas o conhecimento das suas rotinas e comportamentos diários fora do ambiente da família. As áreas e situações específicas em que os adultos podem controlar o comportamento dos adolescentes e a forma de fazê-lo (por exemplo, a escolha de amigos), são apresentadas em baixo. Os elevados níveis de controlo restringem a autonomia dos adolescentes.

Tal como com a autonomia emocional, com a autonomia

comportamental a pressão exercida pelos pares supera a influência parental. Isto sucede entre os 15 e 18 anos de idade.

## Autonomia cognitiva

A autonomia cognitiva (também chamada autonomia de valores) pode ser interpretada como a capacidade do adolescente em desenvolver os seus próprios pensamentos, valores e opiniões que podem corresponder aos dos adultos (ou pares) ou não. A autonomia verbal é a expressão comportamental da autonomia cognitiva: a capacidade de declarar e/ou afirmar claramente pensamentos e sentimentos no contexto interpessoal. A autonomia cognitiva desenvolve-se na interação entre o adolescente e os adultos.

A capacidade do adolescente em pensar em termos abstratos ajuda-o a ver as diferenças entre situações gerais e específicas e a exprimir as suas visões através de um raciocínio a um nível mais elevado. Ao desenvolver a autonomia cognitiva, o adolescente tem a oportunidade de considerar o seu próprio sistema de valores. Dessa forma, tira as suas próprias conclusões sobre os seus próprios valores, não copiando apenas o conjunto de valores de outros. A autonomia cognitiva tem a ver com a comunicação conjunta entre o adolescente e os tutores, na qual os adultos limitam ou intervêm durante a discussão. A restrição cognitiva inclui comportamento desviante, limitativo ou indiferente; a restrição emocional inclui comportamento que é demasiado satisfatório, condenatório ou depreciativo. O desenvolvimento da autonomia cognitiva inclui concentração, resolução de problemas, curiosidade e explicação; os aspetos emocionais são a aceitação e empatia por parte dos adultos.

Em conclusão, a correlação entre o desenvolvimento da autonomia na adolescência e o funcionamento social dos adolescentes tem de ser realçada. O ambiente que apoia o desenvolvimento da autonomia na adolescência promove a competência interpessoal e a qualidade das relações entre pares. O estilo que restringe a autonomia cognitiva ou comportamental está associado ao funcionamento social inadaptado. Em conclusão, as ligações seguras e inseguras, independentemente se são avaliadas em termos do estado mental geral ou do estilo das ligações nos relacionamentos, estão relacionadas de forma consistente

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).





com o funcionamento social. Os adolescentes que desenvolveram ligações seguras e autonomia demonstram níveis elevados de competências sociais, especialmente em termos de relacionamentos íntimos, que resultam numa característica mais importante da amizade durante a adolescência. Além disso, existe também uma inter-relação entre autonomia, a qualidade das ligações e os padrões de comportamento nos adolescentes suscetíveis de transgredir a lei. Esta correlação determina a capacidade para o funcionamento social, que poderá ser demasiado limitada em resultado de uma proteção excessiva ou "separação" forte do tutor.

### **Modelos práticos e organizacionais para o desenvolvimento da autonomia em crianças ou jovens em acolhimento**

Como mencionado acima, sob condições de acolhimento fora da família biológica, a personalidade e os fatores sociais são uma influência significativa e predeterminam as formas como os jovens desenvolvem autonomia. Os fatores de personalidade são determinados pela qualidade do sistema de ligações que o jovem tem, incluindo laços emocionais desenvolvidos com, por exemplo, a sua mãe adotiva ou outro tutor. Os fatores sociais relacionam-se com o ambiente em que o jovem vive e a forma como está organizado, a forma como o jovem é abordado e tratado e oportunidades para uma maior inserção na comunidade. Isto significa que o desenvolvimento da autonomia em crianças e adolescentes em acolhimento é um processo que não pode suceder apenas com sessões de formação. A autonomia desenvolve-se em alturas diferentes para pessoas diferentes. Nem todos os adolescentes de 15 anos têm o mesmo nível de autonomia comportamental. Da mesma forma, um tipo de autonomia pode desenvolver-se mais rápido do que outro. Por exemplo, um adolescente pode pensar de forma independente, mas poderá sentir que não será boa ideia agir segundo os seus pensamentos. A autonomia nos jovens adquire significado social no contexto da sociedade global atual. O mercado de trabalho está em constante desenvolvimento e os jovens também têm de ser capazes de melhorar as suas competências e qualificações.

A Comissão Europeia está a trabalhar com os membros da UE para reforçar as "competências-chave" - conhecimentos, habilitações e atitudes que irão ajudar os jovens a ter um bom desempenho a nível pessoal e profissional e

a participar em processos sociais. Estas competências-chave incluem habilitações "tradicionais", tais como competências de comunicação na língua nativa, línguas estrangeiras, competências digitais, literacia, matemática e ciências, bem como competências horizontais, tais como aprender a aprender, responsabilidade social e de cidadania, sentido de iniciativa e empreendedorismo, sensibilidade cultural e criatividade.

As competências horizontais, tais como aprender a aprender, sentido de iniciativa e empreendedorismo, são particularmente importantes para os jovens inseridos no sistema de acolhimento providenciado pelo Estado, devido à falta de apoio familiar e modelos práticos para que possam lidar com os diversos desafios de carreira.

O Quadro de Referência Europeu (ET 2020) estabelece oito competências-chave. Estas devem ser tidas em conta pelos profissionais de acolhimento quando apoiam os jovens, nas diferentes vertentes do trabalho, a desenvolverem a sua autonomia. Estas são:

1. Comunicação na língua nativa
2. Comunicação em línguas estrangeiras
3. Competências em matemática e competências básicas na área de ciências e tecnologia
4. Competências digitais
5. Aprender a aprender
6. Competências sociais e de cidadania
7. Sentido de iniciativa e empreendedorismo
8. Sensibilidade cultural e expressão

A aquisição destas competências-chave ajuda a desenvolver a autonomia porque prepara os jovens para tomarem decisões e tomarem conta de si próprios. Em relação a adolescentes em acolhimento, este processo requer conhecimentos especiais, competências e esforço por parte dos profissionais devido ao elevado nível de vulnerabilidade e maior dependência institucional destes jovens e devido às especificidades das suas necessidades individuais que, na maioria das vezes, são diferentes das dos jovens que são acompanhados nas suas famílias de origem.

As maneiras formais para os profissionais trabalharem com eles de forma orientada são individuais e em grupo, formando várias vertentes.

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



A Autonomia pode ser desenvolvida e "praticada" através da inclusão de jovens em programas de trabalho de grupo, que poderão focar-se em vários tópicos principais:

- Desenvolvimento pessoal e de competências sociais, tais como: autoconhecimento, autoanálise e autoavaliação, identidade, autoconfiança, gestão da raiva, comportamento assertivo, tomada de decisões e resolução de problemas, tolerância, trabalho de equipa, comunicação, inteligência emocional, planeamento e definição de objetivos, pensamento crítico;
- Habilitações e competências práticas, tais como: motivar para prosseguir com a educação, planear o desenvolvimento pessoal, gestão do tempo, orientação e escolhas profissionais, planear e gerir o orçamento pessoal, procurar habitação ou co-habitação, preparação para a vida familiar, pró-atividade, noções e competências de empreendedorismo, procurar trabalho e encontrar um emprego.

Os programas de grupo são planeados e desenvolvidos de acordo com as condições específicas da prestação de cuidados. Eles têm em consideração os recursos disponíveis – comunitários e pessoais. Correspondem ao nível de desenvolvimento e capacidades individuais dos jovens, bem como ao tempo expectável para a autonomização. Organizam-se em várias sessões principais de 60-90 minutos. As sessões abrangem vários métodos interativos que estimulam a atividade das crianças e jovens (experiências, sentimentos, pensamentos, comportamentos) e levam à personalização do conhecimento; demonstram tolerância pelo valor e natureza única de cada participante no grupo, promovendo o empenho pessoal; aprendendo através da modelação e prática de competências pessoais. Algumas sessões podem incluir especialistas de outros setores.

**Formas individuais de apoio aos jovens** para o desenvolvimento da autonomia podem ser implementadas como parte das rotinas diárias na casa de acolhimento, assumindo a forma de um programa de orientação, aconselhamento individual e acompanhando o jovem na sua preparação para a autonomia. As formas individuais de trabalho são integradas na gestão geral do processo e decididas com base na avaliação geral do jovem, incluindo

a avaliação das suas necessidades, áreas problemáticas, recursos e riscos no momento da saída do acolhimento.

Aqui, prestamos particular atenção às sessões de aconselhamento individual sobre tópicos específicos em que os jovens são informados e aconselhados com a ajuda do profissional. Desta forma, os jovens podem refletir sobre os seus próprios recursos, competências e capacidade para lidar de forma independente com situações em particular, desenvolvendo atitudes e competências e planeando o seu futuro. As sessões de aconselhamento baseiam-se nas necessidades específicas identificadas para o jovem e no seu índice individual de desenvolvimento de várias habilitações e competências. Eis alguns exemplos de tópicos para aconselhamento individual dos jovens:

- Escuta ativa
- Procura de emprego e candidatura
- Desenvolvimento de projeto pessoal
- Resolução de problemas
- Exposição e definição de objetivos pessoais
- Decidir sobre prioridades pessoais
- Elaborar orçamento pessoal e gerir rendimentos
- Ponderar opções e tomar decisões
- O ponto de vista dos outros

Os tópicos propostos para trabalho individual e de grupo não representam, de forma alguma, uma lista exaustiva de tópicos possíveis. São referências para ações orientadas e planeadas por profissionais que contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos jovens.

A sua implementação paralela e combinação com outras abordagens de organização do acolhimento (rotinas diárias), abordagens pessoais aos jovens, bem como com a criação de confiança e de um relacionamento com eles, proporcionam boas oportunidades para preparar os jovens para a vida fora da instituição ou família de acolhimento e asseguram o desenvolvimento pessoal a um nível diferente, apesar dos desafios por que passaram vida.

**Abordagens e práticas na organização do acolhimento**

A promoção da autonomia é um processo contínuo, que tem início desde o momento em que a criança/jovem integra o processo de acolhimento e deve estar presente no seu dia-a-dia. Isto significa que não só os profissionais

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



que integram o sistema de acolhimento, assim como as próprias organizações – nas suas regras, práticas e dinâmicas – devem ser consistentes com a promoção da autonomia. Em seguida serão apresentadas algumas sugestões que devem ser consideradas:

### **Num centro de acolhimento**

- Princípios e regras claras para a vida partilhada, a serem determinadas pela participação dos próprios utilizadores;
- Um plano estruturado do dia, incluindo atividades que combinam aprendizagem, lazer, cuidar do espaço pessoal, atender às necessidades diárias, celebrações e rotinas, tempo privado, ocupações individuais e de grupo, implementação de tarefas e a contribuição de adultos;
- Em relação ao ambiente físico – espaços delimitados para dormir, higiene pessoal, refeições, trabalho individual e de grupo, preparação de comida, lazer, outras ocupações; regras para a sua utilização e manutenção.
- Envolvimento das crianças e jovens ao tomar determinadas decisões relativas à sua vida pessoal ou comunitária;
- Um membro do pessoal com quem se haja estabelecido uma relação especial ou de confiança;
- Atitude de aceitação incondicional da personalidade;
- Abordagens por adultos baseadas nos pontos fortes e recursos dos jovens, atitude positiva perante os seus resultados.

### **Numa família de acolhimento/família de parentes ou amigos próximos**

- Estabelecer regras e limites na família, negociadas conjuntamente com a criança ou adolescente;
- Definir plano estruturado do dia, incluindo atividades que combinam aprendizagem, lazer, cuidar do espaço pessoal, atender às necessidades diárias, celebrações e rotinas familiares, tempo privado, ocupações individuais, implementação de tarefas e contribuição de adultos, participação em atividades de interesse e tempo de lazer fora de casa;

- Envolvimento das crianças e jovens ao tomar determinadas decisões relativas à sua vida pessoal ou familiar;
- Laços emocionais, uma relação de confiança com a família;
- Clareza em relação ao futuro;
- Atitude de aceitação incondicional da personalidade;
- Abordagens por adultos baseadas nos pontos fortes e recursos dos jovens, atitude positiva perante os seus resultados.

### **Orientações práticas para profissionais em relação à abordagem e forma de comunicação com os jovens**

- É importante que os adultos e adolescentes estejam abertos a falar sobre as regras e a analisá-las em conjunto. Se os adultos forem mais flexíveis e bons ouvintes, os adolescentes terão mais tendência a recorrer a eles para conselhos e orientações.
- Comunicação aberta. Discussão aberta sobre valores e regras escolares. Algumas regras deverão ser ajustadas para atender às necessidades dos adolescentes. Eles têm de aprender a gerir as suas próprias vidas, mas também precisam de orientação e apoio dos tutores e da comunidade. Fale com os adolescentes sobre valores, mesmo que considere alguns tópicos exigentes. Se a autonomia se está a desenvolver, é normal que os adolescentes se afastem dos adultos e procurem ajuda com os seus pares. Não responsabilize os adolescentes por ouvirem os seus amigos e procurarem os conselhos deles. Fale com eles. Pergunte-lhes o que fariam os seus amigos numa situação como esta e porquê. Incentive os adolescentes a encontrarem as razões por trás das posições dos seus pares e comente a situação em questão sob uma perspetiva diferente.
- Encoraje a reflexão conjunta. Por vezes, os adolescentes revoltam-se e desafiam a autoridade sob as suas várias formas. Como evitar a rebeldia? Fale sobre mudanças e teste o que significam essas mudanças. Através de uma discussão – compreendendo os seus pontos de vista e a situação em que esses pontos de vista são válidos. Os adultos podem ajudar os jovens a imaginarem os efeitos, bons ou maus, derivados do seu comportamento. Os

Coordinator:

apdes

GIS

RECI

Research in Education and Community Intervention

Partners:

Plataforma P.A.I.E.

ANDR

Sirius

SAPI

Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



adultos e adolescentes não conseguem ver os efeitos da mesma forma. Por exemplo, o adulto poderá não ter problemas com uma avaliação negativa de um amigo, mas isso poderá ser uma coisa terrível para um adolescente.

- Seja paciente. Não se preocupe com a incompatibilidade dos adolescentes. Os adolescentes recorrem aos seus pares para opiniões, especialmente sobre questões sociais, mas recorrem aos adultos quando precisam de factos e conselhos sobre valores, ética e planos futuros.

- Envolver os adolescentes na tomada de decisões. É muito importante que os adultos deem instruções e orientações claras. Os adolescentes precisam de ter a oportunidade de controlar as suas próprias vidas. Precisam de contribuir para a sua comunidade. Deixe-os respeitar e envolver-se em projetos familiares e comunitários. Pergunte-lhes a opinião e inclua-os no processo de tomada de decisão. Comece com tarefas fáceis e deixe que os adolescentes se envolvam mais na recolha de informação e tomada de decisões.

#### **Deixe que eles decidam por si próprios sobre:**

- O seu estilo de penteado;
- Limpeza e organização do seu quarto/espaco;
- Seleção e compra das suas roupas;
- Atividades pós-escolares;
- Hora de deitar.
- Decisões sobre atividades importantes.

#### **Os adultos e adolescentes precisam de ter uma discussão conjunta sobre os seguintes tópicos, mas a palavra final é dos adultos:**

- Hora de regressar a casa à noite;
- Pessoas que conhecem;
- Trabalho pós-escolar e trabalho voluntário;
- Conduzir;
- Forma de gastar dinheiro.

#### **Os adolescentes precisam de estar envolvidos em decisões como:**

- Planear férias;

- Organizar uma festa;
- Planear refeições;
- Comprar mobiliário e pertences.
- Apoie no desenvolvimento de um conjunto de valores. Os adolescentes irão em breve gerir as suas próprias vidas e ter de fazer escolhas difíceis. Eles aprendem melhor através da prática. Dê-lhes a oportunidade de lidar com decisões difíceis antes de saírem do acolhimento, o que lhes irá permitir praticar enquanto ainda estão num ambiente seguro.
- Seja caloroso e recetível de forma incondicional, mas também firme e justo e estabeleça regras. Estabeleça as suas próprias regras e fale com os adolescentes sobre disciplina;
- Deixe-os assumir maior responsabilidade na tomada de decisões e liderança, na escola e no centro de acolhimento. Acompanhe-os nas suas ideias;
- Permita que tenham voz na tomada de decisões, delegue responsabilidades ao grupo de pares e ao grupo de aconselhamento. Deixe que estejam cientes sobre a ajuda que dão e que valorizem isso;
- Procure oportunidades para discutir políticas, ideias e padrões morais;
- Quando ouvir as opiniões dos jovens, incentive-os a explicarem as razões que as sustentam;
- Ajude-os a aprenderem a participar em eventos sociais e políticos na comunidade e a ganharem noções sobre votar, participar em eleições, comícios e manifestações pacíficas;
- Procure oportunidades para falar sobre as consequências de comportamentos, bons ou maus. Responsabilize-os quando fizerem más escolhas; deixe-os perceber a relação de causa e efeito associada aos seus comportamentos;
- Não se esqueça da ajuda que os jovens prestam em várias atividades, com a implementação de tarefas, e agradeça-lhes pelo que fazem.

#### **Estrutura da sessão de aconselhamento**

Esta parte do documento apresenta em termos gerais a natureza do processo de aconselhamento como método principal de trabalho individual com crianças

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



e adolescentes para desenvolverem a sua autonomia, recuperar e otimizar os papéis sociais e desenvolver padrões e modelos de comunicação. Ao contrário do trabalho de grupo, a reunião individual entre um profissional e um jovem sobre um determinado tema tem a seguinte vantagem: “a interação consultiva entre um cliente e o consultor baseada na filosofia da «terapia centrada no cliente» está no cerne do aconselhamento (C. Rogers)”. O principal objetivo do profissional no processo de aconselhamento individual é ajudar o jovem a perceber que tem o poder e capacidade de definir o seu próprio destino/percurso de vida. Neste tipo de interação, o jovem é incentivado, motivado e assistido para se sentir satisfeito, ganhar confiança e autonomia, focar-se nos seus pontos fortes, experimentar e dominar novos modelos comportamentais, testar as suas competências na tomada de decisões e fazer escolhas num ambiente seguro e protegido controlado por um profissional. Os objetivos de uma sessão de aconselhamento são determinados com base nas atitudes, desejos e necessidades individuais do jovem.

Uma sessão de aconselhamento dura entre 50 a 90 minutos. É negociada, planeada e preparada antecipadamente pelo profissional e pelo jovem. As razões que a sustentam são as áreas problemáticas no desenvolvimento do jovem, determinadas pela sua avaliação de necessidades, e as atividades planeadas de apoio que se seguem. Faz parte do processo geral de desenvolvimento das respetivas habilitações e competências.

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).





## A sessão de aconselhamento tem a seguinte estrutura:

Duração	Fases	Atividades
Fase preliminar	Formulação de ideias-chave	<b>Preparação preliminar:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolher um tópico;</li> <li>• Identificar as necessidades do adolescente relativas ao respetivo tópico;</li> <li>• Formular as ideias principais;</li> <li>• Considerar e selecionar cuidadosamente as principais atividades;</li> <li>• Preparar materiais de trabalho.</li> </ul>
10 minutos	Abertura de sessão e introdução do tópico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhimento;</li> <li>• Escolher os lugares;</li> <li>• Técnicas para relaxar e aliviar a tensão;</li> <li>• Desenvolver uma sensação de segurança e aceitação, alcançar o patamar de confiança mútua;</li> <li>• Apresentar o tópico e ideias-chave;</li> <li>• Explicar os objetivos;</li> <li>• Retorno do adolescente para acrescentar ou partilhar outras ideias.</li> </ul>
10 minutos	Exploração do tópico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De que forma o tópico se enquadra na vida da pessoa;</li> <li>• Ações e comportamento do adolescente em situações específicas;</li> <li>• O profissional escuta ativamente; é sincero, empático, bem intencionado e não é crítico;</li> <li>• O profissional incentiva o adolescente a aprofundar o tópico e os seus próprios sentimentos;</li> <li>• O profissional toma nota do comportamento não-verbal do adolescente.</li> </ul>
10 minutos	Consideração bilateral do tópico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise do tópico para o adolescente em todos os seus aspetos;</li> <li>• Orientar o adolescente ao longo das consequências e efeitos das opções selecionadas;</li> <li>• Explorar a experiência pessoal do adolescente sobre o tópico;</li> <li>• Alcançar uma compreensão partilhada sobre a natureza do tópico;</li> </ul>

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



Duração	Fases	Atividades
40 minutos	Reflexão sobre o tópico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O profissional fornece informação, técnicas para considerar bem o problema e pôr competências em prática e orienta para a reflexão e análise;</li> <li>• O profissional faz perguntas abertas e incentiva a considerar possíveis opções que o jovem possa achar apropriadas e realistas;</li> <li>• Esclarecer e discutir possíveis soluções/opções;</li> <li>• Analisar as ações e opções selecionadas;</li> <li>• Ajudar na formulação de opções adicionais;</li> <li>• Não impor as suas próprias decisões;</li> <li>• Elaborar uma lista/conjunto de opções;</li> <li>• Autorreflexão</li> </ul>
15 minutos	Seleção de opções	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar as opções selecionadas;</li> <li>• Orientar o adolescente nas opções mais adequadas e plausíveis;</li> <li>• Elaborar um plano;</li> <li>• Meios e formas de verificar a adequação da opção selecionada;</li> <li>• Resumir.</li> </ul>
5 minutos	Encerramento e retorno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar a mudança – o que sucedeu como resultado?</li> <li>• Retorno;</li> <li>• Explorar experiências, sentimentos, nível de satisfação;</li> <li>• Planear próximos passos;</li> <li>• Encerrar a sessão.</li> </ul>

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



## 4. PRO-ATIVIDADE

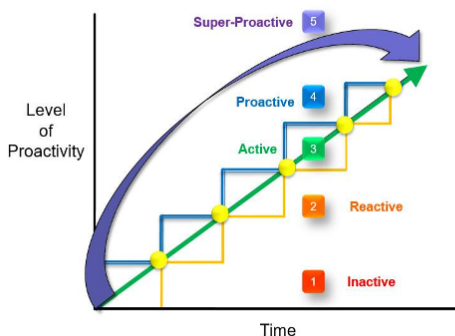
### O que é Pro-Atividade?

Os profissionais deverão entender o conceito de pró-atividade – o que significa, como promovê-lo nos jovens prestes a sair do acolhimento e qual a sua importância.

A definição oficial de pró-atividade, aplicada no programa desta formação, é “a prontidão e capacidade em agir por antecipação de forma a obter resultados positivos com vista ao bem-estar individual e da comunidade. O objetivo é agir por antecipação do problema, em vez de esperar que este aconteça, e depois encontrar formas de lidar com ele e ultrapassar as suas consequências.”

### 5 níveis de pró-atividade (Todd Cherches, 2016)

The 5 Levels of Proactivity



BigBlueGumball

© BigBlueGumball

### Nível 1: INATIVO.

Neste nível, é necessário algo da tua parte... e tu não fazes nada. Absolutamente nada. Zero. Por alguma razão, decides não agir de todo. Talvez o problema ou pedido desapareça por si só... mas, provavelmente, não.

### Nível 2: REATIVO.

Neste nível, é necessário algo e tu respondes. Isso é bom! Portanto, parabéns – apagaste o fogo. O único problema é que, se estás sempre em modo reativo, de combate ao fogo, estás sempre um passo atrás. Após algum tempo, à medida que a velocidade de necessidades e expectativas aumenta, podes vir a ficar tanto para trás que nunca serás capaz de recuperar. As pessoas vão estar constantemente

à tua espera, ficando frustradas e impacientes... até irem procurar o que precisam noutra parte.

### Nível 3: ATIVO.

Quando estás neste nível, estás a acompanhar as necessidades, a dar às pessoas o que elas precisam em tempo real e a corresponder às expectativas. Tudo corre bem e estás a acompanhar o ritmo. O único problema é que, quando estás apenas a acompanhar o ritmo, não te estás a antecipar. Neste nível, não há tempo nem espaço para crescer. Estás a fazer as coisas, mas não sais do sítio. Num mundo em constante mudança, se não sais do sítio, estás a ficar para trás.

### Nível 4: PRÓ-ATIVO.

Agora estamos a chegar a algum lado! Neste nível, não só estás a acompanhar o ritmo, mas estás também um passo à frente. Não estás apenas a apagar fogos, estás a preveni-los. Não estás só a satisfazer expectativas, estás a superá-las. Ao antecipar as necessidades e expectativas dos outros, estás a pensar direito, a fazer o trabalho de casa, a olhar mais à frente, a colocares-te no lugar dos outros, a promover um ambiente de crescimento e desenvolvimento para ti e para os outros e a assumir controlo do teu destino. Lembra-te de que a raiz da palavra “pró-atividade” é “atuar” – e estás pronto, disponível e capaz de ATUAR!

### Nível 5: SUPER-PRÓ-ATIVO.

Agora, não estás só a marcar o ritmo... estás a liderar! Com uma visão do futuro, estás a pensar não só um passo à frente, mas muitos passos à frente. É assim que a inovação acontece, que os paradigmas mudam, que promoves mudanças e surpreendes pessoas. É assim que desenvolves a tua reputação de guru ou de pessoa a quem recorrer para fazer as coisas. Os líderes do futuro são os que são capazes de satisfazer as exigências de hoje e simultaneamente antecipar e exceder as necessidades de amanhã. Antecipas o que as pessoas querem e precisam antes que elas mesmo se apercebam. És um visionário. Como um guru da gestão, Peter Drucker, disse: “A melhor forma de prever o future é criá-lo.”

Este é um resumo do modelo. Agora, vamos pô-lo em prática com um exemplo simples, prático e real: vamos supor que é dia 1 de Janeiro e decides que queres estar em forma para o verão.

Coordinator:

aPdes

GIS

RECI

Research in Education and Community Involvement

Partners:

Plataforma P.A.J.E.

Srrius

SAPI

Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



Se fores INATIVO, não fazes nada em relação a isso. Vais adiar e dizes: “Estamos só em Janeiro. Posso esperar uns meses para começar.” Mas não acabaste de “decidir” que ias agir? É como aquela adivinha: “Estão cinco sapos num tronco e um decide saltar para a água. Quantos sapos estão agora no tronco?” A resposta: cinco. Um “decidiu” saltar, mas não o FEZ. Não é “decidir” que conta, mas “fazer”. Se fores REATIVO, vais fazer exercício se mais alguém puxar por ti para ir ao ginásio ou vais comer melhor se alguém for comprar comida saudável e pô-la à tua frente. Mas não estás em controlo, nem a assumir responsabilidade, a promover mudanças ou a ter o comportamento necessário para alcançares o resultado pretendido.

Se fores ATIVO, vais sair do sofá e ver se estás com disposição, tomar ocasionalmente um sumo de fruta com poucas calorias ou água em vez de uma bebida açucarada. E vais substituir o Big Mac por uma salada. As tuas intenções são boas, estás a dar pequenos passos e a tentar, mas é esporádico e indisciplinado, e não tens realmente um plano.

Quando és PRÓ-ATIVO, elaboras um plano – um plano estruturado, formalizado, escrito e vais segui-lo. Pões um processo em marcha e estabelece um objetivo quantificável de fazer exercício x dias por semana – sem desculpas. O teu plano de dieta inclui sacrifícios que estás disposto a fazer... e manténs esses compromissos sem falhar. Cumpres e prossegues. Fazes mudanças reais de comportamento e acompanhas os resultados, sem desculpas ou exceções.

E como seria ser SUPER-PRÓ-ATIVO? Seria ter um horizonte a longo-prazo e pensar muitos passos à frente. Seria imaginar as possibilidades e antecipar potenciais obstáculos que possam surgir durante o percurso. Talvez pensar e planear para além do verão, no outono, inverno, primavera e mesmo até no ano seguinte. Sempre a pensar e a agir num enquadramento maior e com uma visão a longo-prazo do futuro em mente.

Três exemplos de comportamento pró-ativo:

- Uma enfermeira que, enquanto espera que chegue um médico para ver um doente, antecipa e prepara o equipamento e informação que o médico possa precisar, permitindo que ele faça o seu trabalho de

forma muito mais eficaz e rápida.

- Um operador de produção que, por sua iniciativa, implementou uma forma de limpar as máquinas que reduz o desperdício de água.
- Uma nova consultora de gestão que marcou reuniões com os seus colegas para obter reações sobre como melhorar o seu desempenho futuro, sem esperar que lhes fosse pedido ou ordenado.

As pessoas nos cenários referidos usaram a sua própria iniciativa para alterar a situação atual ao anteciparem necessidades e exigências futuras.

## 5. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Nenhum homem é uma ilha, isolado em si mesmo; todo homem é um pedaço do continente, uma parte da terra firme; se um torrão de terra for levado pelo mar, a Europa fica diminuída, como se fosse um promontório, como se fosse o solar dos teus amigos ou o teu próprio; (*John Donne*)

O objetivo deste tema é melhorar a noção geral sobre o que significa ser "um cidadão de um determinado Estado", o que significa a democracia e os direitos humanos e de que forma pode cada um participar na vida pública, bem como desenvolver atitudes e competências para uma cidadania ativa.

### O que é a educação para a cidadania?

Segundo a UNESCO, a educação para a cidadania pode ser definida como a educação das crianças, desde a primeira infância, para que sejam cidadãos esclarecidos e iluminados que participam em decisões relativas à sociedade. A "sociedade" é aqui entendida no sentido especial de uma nação com um território delimitado que é reconhecido como um Estado.

O conhecimento das instituições da nação e a noção de que o Estado de Direito se aplica às relações humanas e sociais faz obviamente parte de qualquer curso de educação de cidadania. Neste sentido, a educação da cidadania baseia-se na distinção entre: o indivíduo como tema de ética e direito, que beneficia de todos os direitos inerentes à condição humana (direitos humanos); e o cidadão – que beneficia dos direitos civis e políticos reconhecidos pela

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



constituição nacional do respetivo país.

A educação para a cidadania é uma área temática que visa promover a coexistência harmoniosa e incentivar o desenvolvimento mutuamente benéfico de indivíduos e das comunidades em que vivem. Em sociedades democráticas, a educação para a cidadania ajuda os estudantes a serem cidadãos ativos, informados e responsáveis, que estão dispostos e são capazes de assumir a responsabilidade própria.

- A educação está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento e crescimento de indivíduos num contexto social. Todas as formas de educação responsável são benéficas, não só para os próprios indivíduos, mas também para a sociedade como um todo. A educação para a cidadania, contudo, tem uma ligação especial com o bem-estar da sociedade e das suas instituições.

- As autoridades de educação na Europa estão cientes da necessidade de ensinar as crianças e jovens a comportarem-se de forma responsável, tendo em conta, não só o seu próprio interesse, mas também o dos outros, incluindo as comunidades de que fazem parte. As crianças também tem de aprender a compreender os papéis das instituições que são necessárias para uma sociedade funcional.

- Nas sociedades democráticas, todos os membros têm, por definição, um papel social e político a desempenhar. Isso inclui tipicamente votar e apoiar eleições, escrutinar as autoridades públicas e trabalhar para a mudança social. Os jovens precisam, portanto, de adquirir as competências necessárias para desempenhar estes deveres sociais e políticos. As autoridades de educação em países democráticos procuram, em maior ou menor extensão, promover competências pessoais, interpessoais e sociais, para além de gerar a consciência de que existem instituições e práticas políticas.

O quadro concetual foca-se em quatro áreas de competência de educação para a cidadania (áreas de conhecimento, competências e atitudes).

- **Área 1:** Interagir de forma eficaz e construtiva com os outros, incluindo o desenvolvimento pessoal (autoconfiança, responsabilidade pessoal e empatia); comunicar e ouvir; e cooperar com outros.

- **Área 2:** Pensar de forma crítica, incluindo raciocínio e análise, literacia para os media, conhecimentos e descoberta, e utilização de fontes.

- **Área 3:** Agir de forma socialmente responsável, incluindo o respeito pelo princípio da justiça e dos direitos humanos; respeito por outros seres humanos, outras culturas e religiões; desenvolver um sentido de pertença; e compreender questões relativas ao ambiente e à sustentabilidade.

- **Área 4:** Agir democraticamente, incluindo o respeito por princípios democráticos; conhecimento e compreensão de instituições, organizações e processos políticos; e conhecimento e compreensão de conceitos políticos e sociais fundamentais.

#### Existem outros conceitos relacionados:

#### UNESCO

A cidadania global<sup>3</sup> refere-se a um sentido de pertença a uma comunidade mais abrangente e a uma humanidade em comum. Realça a interdependência política, económica, social e cultural e a interligação entre a realidade local, nacional e global. O crescente interesse na cidadania global resultou numa maior atenção à dimensão global na educação para a cidadania, com implicações em políticas, currículos, ensino e aprendizagem.

A educação para a cidadania global abrange três dimensões conceituais fundamentais, que são comuns em várias definições e interpretações da educação para a cidadania global:

**Cognitiva:** Ganhar conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais e sobre a interligação e interdependência entre diferentes países e populações.

**Socioemocional:** Ter um sentido de pertença a uma humanidade em comum, partilhar valores e responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito pelas diferenças e diversidade.

**Comportamental:** Agir de forma eficaz e responsável a nível local, nacional e global para um mundo mais

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).





pacífico e sustentável. A educação para a cidadania global procura ser transformativa, gerando conhecimentos, competências, valores e atitudes de que os estudantes precisam para poderem contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico.

A educação para a cidadania global tem "uma abordagem multifacetada, utilizando conceitos e metodologias já aplicadas em outras áreas, incluindo na educação para os direitos humanos, educação para a paz e educação para a compreensão internacional"<sup>5</sup> e procura avançar nos seus objetivos comuns. A educação para a cidadania global aplica uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, começando na primeira infância e continuando através de todos os níveis da educação até à idade adulta, requerendo "abordagens formais e informais, intervenções curriculares e extracurriculares e percursos convencionais e não convencionais para a participação".<sup>6</sup>

### Conselho da Europa

"Educação para uma cidadania democrática" significa educação, formação, sensibilização, informação, práticas e atividades que, dotando os estudantes de conhecimentos e competências e desenvolvendo as suas atitudes e comportamentos, visam prepará-los para exercer e defender as suas responsabilidades e direitos democráticos na sociedade, valorizar a diversidade e desempenhar um papel ativo na vida democrática, com vista à promoção e proteção da democracia e do Estado de Direito.

"Educação para os direitos humanos" significa educação, formação, sensibilização, informação, práticas e atividades que, dotando os estudantes de conhecimentos e competências e desenvolvendo as suas atitudes e comportamentos, visam prepará-los para contribuir para o desenvolvimento e preservação de uma cultura universal de direitos humanos na sociedade, com vista à promoção e proteção dos direitos humanos e liberdades fundamentais.

A educação para a cidadania democrática refere-se a um processo educativo que procura assegurar que as crianças e jovens venham a ser cidadãos ativos e responsáveis, capazes e prontos para contribuir para o bem-estar da sociedade em que vivem. Os três objetivos da educação para a cidadania democrática são: 1) providenciar literacia política: conhecimento de instituições políticas e civis e de problemas sociais; 2) desenvolver competências necessárias, como pensamento crítico, cooperação e escuta

ativa; e 3) promover valores e atitudes que levam a uma participação e envolvimento ativo na vida comunitária. Esta abordagem complexa diferencia a educação para uma cidadania democrática da educação para a cidadania ou educação cívica tradicional, que se concentram em fornecer conhecimentos e se focam em lealdade e responsabilidades (in Compasito).

No sistema de educação búlgaro, Regulamento No. 13 de 21.09.2016 sobre Educação Cívica, Ambiental, Intercultural e para a Saúde define a educação cívica da seguinte forma:

- (1) A educação cívica, ambiental, intercultural e para a saúde deverá estar inter-relacionada e formar um conjunto interdisciplinar orientado para a aquisição de competências sociais, interculturais e de cidadania relacionadas com a saúde e a manutenção de um ambiente sustentável.
- (2) A educação cívica deverá procurar desenvolver virtudes e valores cívicos e estará relacionada com conhecimentos sobre a estrutura de uma sociedade democrática, direitos e obrigações dos cidadãos e competências e prontidão para assumir comportamentos responsáveis de cidadania.
- (3) A educação para a saúde deverá promover o desenvolvimento de competências para estabelecer e manter condições saudáveis de vida e para haver uma mudança voluntária em termos de hábitos saudáveis.
- (4) A educação ambiental deverá procurar promover uma consciência ambiental e comportamentos amigos do ambiente de forma inter-relacionada, com vista ao conhecimento das leis ambientais, à preservação, gestão, otimização e utilização sensível dos recursos naturais, bem como à preservação do ambiente natural e equilíbrio ecológico.
- (5) A educação intercultural deverá focar-se na aquisição de conhecimentos sobre as diferentes dimensões das identidades culturais e sobre as principais características das relações interculturais, servindo para desenvolver uma atitude positiva em relação à diversidade em todos os aspetos da vida humana e para adquirir competências e atitudes para uma interação construtiva num ambiente multicultural.

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



# B

PARTE

Coordinator:



Partners:



ANUL  
SOCIAL  
(EducaSocial)



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



# APDES | SOFIA MEXIA ALVES, FRANCISCA PIMENTEL, JOANA ANTÃO

## CURSO PARA PROFISSIONAIS: PROMOVER A AUTONOMIA DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO

### Objetivo

Formar equipas técnicas e educativas de Casas de Acolhimento para que possam promover a autonomia de crianças/jovens e prepará-los para uma vida autónoma após a saída da instituição.

### Público-alvo

Equipas técnicas e educativas de Casas de Acolhimento. Recomendamos a participação de, pelo menos, dois elementos de cada instituição e um número máximo de 20 participantes por curso. Estes participantes devem ser agentes multiplicadores, capacitando posteriormente os restantes membros das suas equipas.

### Duração

Cada curso tem a duração máxima de 20 horas, sendo distribuído em três dias de formação (aproximadamente 7 horas por dia).

### Metodologia

O presente curso propõe a implementação de diferentes metodologias, tendo em conta a necessidade de informação e sensibilização para certos temas e princípios, assim como pela necessidade de criação de espaços ativos e colaborativos de reflexão, partilha e discussão de experiências e boas práticas.

O curso inicialmente desenhado pelo parceiro internacional SAPI (Social Activities and Practice Institute – Bulgária), sofreu alterações procurando uma adequação e apropriação ao contexto e realidade do Acolhimento Residencial em Portugal.

As temáticas subjacentes ao curso de formação resultam da análise sobre o Estado Atual do Acolhimento a

nível internacional e a nível nacional, salientando-se as seguintes preocupações: i) foram identificadas, a nível europeu, diversas lacunas no que diz respeito à preparação para a autonomia de vida, à desinstitucionalização, ao estabelecimento de diretrizes nacionais e à disseminação de boas práticas; ii) as crianças e jovens que saem das instituições de acolhimento não estão devidamente preparados para viver de forma independente e não têm o apoio necessário durante este processo; iii) as respostas destinadas aos jovens com experiência de acolhimento, inclusivamente ao nível de legislação de suporte à intervenção e/ou apoio com este tipo de público são inexistentes no nosso país; iv) existe uma enorme diversidade de práticas ao compararmos a atuação das instituições, tendo cada instituição a sua própria forma de intervir.

Neste sentido, o curso assenta os seus conteúdos programáticos em temas e processos cruciais para a promoção da autonomia dos jovens ao longo de todo o processo de acolhimento, estimulando à consciência e reflexão crítica sobre o papel determinante dos profissionais e equipas, quer nas relações que constroem com os jovens e no modo como acompanham os seus casos, quer nas dinâmicas instauradas nas suas organizações – mais potenciadoras ou inibidoras da autonomia dos jovens.

O curso foi desenhado de forma a que os participantes possam percorrer um caminho de empatia – o Jovem permanece no centro e ao longo de todo o curso - começando por um exercício de diagnóstico e definição de um perfil de um jovem em acolhimento residencial, passando pela definição de objetivos a alcançar, pela escuta de um testemunho real, até à construção de um plano de ação para a autonomia. Ao longo deste trajeto, os participantes são desafiados a refletir sobre o seu papel e postura como modelos sociais (competências socioemocionais, motivação, estereótipos, liderança, valores), a identificar, partilhar e discutir as suas práticas (estratégias, métodos, ferramentas, instrumentos), assim como as suas dúvidas, dificuldades e aprendizagens.

Considera-se essencial que, ao longo do curso, seja construído um espaço de confiança, abertura, diálogo e participação. É esperado que os participantes se sintam envolvidos e impelidos a refletir sobre as suas práticas, a partilhá-las com os restantes membros e compreender a

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



## Descrição do Plano de Formação

### Dia 1

Horário	Duração	Descrição da Atividade	Recursos
9h30	20m	<p><b>Boas-vindas - Apresentação OUTogether</b></p> <p>O facilitador deve apresentar os objetivos e as atividades promovidas pelo projeto OUTogether, assim como os objetivos do próprio curso. Deve ainda explicar a metodologia adotada, referindo que o curso será um espaço de partilha, colaboração e co-construção, sendo fundamental a participação de todos os presentes (que trazem consigo um conhecimento rico, com base na experiência de terreno). Evidenciar também que este é um espaço de identificação e discussão de boas práticas, que podem e devem ser levadas e adaptadas ao contexto de cada Casa de Acolhimento.</p> <p>Referir ainda que todos os powerpoints serão disponibilizados posteriormente.</p>	
9h50	30m	<p><b>Dinâmica de Apresentação: Jogo das Imagens</b></p> <p>O facilitador explica que vão fazer uma dinâmica de apresentação em que, cada pessoa, vai receber aleatoriamente um cartão com uma imagem e deve refletir sobre essa imagem: i) “Identifico-me com a imagem? Porquê?”; ii) “De que forma é que esta imagem está relacionada com a autonomia?”.</p> <p>O facilitador distribui os cartões de forma aleatória (com a imagem virada para baixo) e, quando todos tiverem a sua imagem, apresentam-se, um de cada vez, dizendo: nome, instituição que representam e o que refletiram sobre a imagem.</p> <p>À medida que as pessoas vão partilhando as suas ideias sobre a Autonomia, o facilitador vai registando as palavras-chave no quadro (ex.: “crescimento”, “habitação”, “dificuldade”, “liberdade”, “emprego”, “solidão”, “relações”, “ambição”, “confusão”, “tristeza”, “alegria”).</p> <p>No final, deve fazer uma sistematização das ideias e evidenciar a complexidade do processo de autonomia, pautada por diferentes (e, por vezes, opostas) dimensões, necessidades e emoções. Volta a referir que, ao longo dos dias de formação, vão refletir sobre fatores e estratégias para apoiar os jovens institucionalizados nos seus exigentes processos de autonomia.</p>	Cartões com imagens (1/pessoa; as imagens podem ser repetidas)

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



Horário	Duração	Descrição da Atividade	Recursos
10h20	40m	<p><b>Exercício Prático: Empathy Map – construção de uma persona</b> Neste exercício – e ao longo de toda a formação – o jovem, alvo da nossa intervenção e serviço, está sempre no centro.</p> <p>O facilitador anuncia que vão construir “personas”: uma personagem-modelo que represente um(a) jovem de uma Casa de Acolhimento e que esteja em processo de autonomia. Esta “persona” pode ser real ou fictícia e deve ter características comuns (que os técnicos e educadores presentes associem aos jovens com quem trabalham diariamente). É importante que esta “persona” seja construída de uma forma aprofundada, uma vez que nos irá acompanhar ao longo dos próximos dias de formação, sendo este um primeiro momento de diagnóstico.</p> <p>O facilitador deve explicar o exercício e, posteriormente, dividir os participantes em quatro pequenos grupos para realizarem o exercício (idealmente, os membros da mesma Casa de Acolhimento devem estar separados).</p> <p>Os participantes vão construir um ”Mapa da Empatia” (ver imagem no powerpoint em anexo): 1) no centro da folha desenham o jovem e escrevem o seu nome e idade; 2) numa das dimensões devem responder à questão “Como é que o/a jovem se comporta?”; 3) noutra dimensão, respondem “Como é que ele/a pensa? Como é que se sente?”; 4) noutra dimensão “Quais são os seus medos e receios? Quais são os seus sonhos e ambições?”; 5) por último, respondem à questão “Quem é a sua rede de suporte? Quem são as suas pessoas de referência?”.</p> <p>Para que este mapa seja efetivamente um exercício de empatia, os participantes devem procurar colocar-se verdadeiramente no lugar do/a jovem.</p> <p>Cada grupo deve demorar aproximadamente 20 minutos para concretizar o Mapa. No final, cada grupo tem 5 minutos para apresentar a sua “persona”. O facilitador deve ir fazendo perguntas de modo a obter uma descrição detalhada deste/a jovem.</p> <p>Nota: os participantes têm tendência a centrar-se apenas nas fragilidades, necessidades e dificuldades dos jovens; nesses casos, o facilitador deve ir questionando de modo a conseguirem identificar forças, potencialidades e recursos.</p>	Flipchart ou cartolinas; Canetas; Fita-cola



Horário	Duração	Descrição da Atividade	Recursos
11h00	15m	<p><b>Pausa</b></p> <p>Durante o intervalo, o facilitador deve colocar uma folha branca no lugar de cada participante.</p>	
11h15	5m	<p><b>Ponto de reflexão: folha amarrotada</b></p> <p>O facilitador diz que vão agora fazer um exercício de imaginação. Devem sentar-se nos lugares respetivos, pegar na folha que se encontra nos seus lugares e fechar os olhos.</p> <p>O facilitador pede que os participantes procurem imaginar que aquela folha em branco representa um(a) jovem com quem trabalham e conhecem bem, devem procurar visualizar a sua cara, lembrar o seu nome e a sua história.</p> <p>Ao relembrares a história desse jovem, devem procurar identificar e imaginar momentos concretos que esse(a) jovem tenha vivido e que o(a) tenha magoado. À medida que vão imaginando essas situações vão amarrotando a folha que têm nas mãos (“imaginem as situações de sofrimento e dor que esse(a) jovem já passou...procurem identificar e imaginar episódios concretos...as feridas, os traumas, as mágoas, as situações de violência, de abuso, de negligência, de indiferença, de injustiça, de insegurança...”).</p> <p>De seguida, pede para abrirem os olhos e analisarem a sua folha e a dos restantes participantes. Pede agora para cada um tentar alisar a sua folha da melhor forma possível (“vamos tentar que a folha volte ao seu ponto de partida, vamos tentar apagar todas estas marcas, com cuidado e esforço.”).</p> <p>No final, pergunta aos participantes que sentido tiraram do exercício.</p> <p>O facilitador deve remeter para algumas ideias principais: todos estes jovens que estão em situação de acolhimento – independentemente dos seus comportamentos, atitudes ou discurso – passaram por situações de risco, perigo e vulnerabilidade e não nos podemos esquecer da história que carregam consigo; por mais que os técnicos e educadores se esforcem para reduzir e eliminar estas situações, melhorando a vida dos jovens, as marcas – apesar de poderem ser diminuídas – não podem ser eliminadas, fazem parte da identidade; apesar do sofrimento e dor causado, as suas marcas, podem também ser forças, fundações do processo de resiliência – dependendo dos significados que o(a) jovem consegue atribuir e do acompanhamento que recebe ao longo do processo de acolhimento.</p>	Folhas brancas (1/ pessoa)

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



Horário	Duração	Descrição da Atividade	Recursos
11h20	40m	<p><b>Autonomia: linhas orientadoras internacionais, enquadramento legal e contextualização da realidade portuguesa</b></p> <p>O facilitador deve apresentar as informações presentes no powerpoint (anexo).</p>	
12h	40m	<p><b>Exercício Prático: Definição do Perfil de Saída</b></p> <p>O facilitador explica que os mesmos grupos vão voltar à “persona” que definiram anteriormente e que agora vão definir o perfil de saída para cada um dos jovens.</p> <p>O Perfil de Saída deve identificar quais os conhecimentos, competências e capacidades que o(a) jovem têm de alcançar aquando da saída da instituição, num formato de “checklist”/tópicos.</p> <p>Cada perfil de saída é único e singular, uma vez que é definido de acordo com os objetivos, limites, interesses e caminho de cada jovem.</p> <p>Neste exercício não devem preocupar-se com os meios ou ações para atingir esses resultados, apenas têm de identificar com clareza e objetividade os resultados que os jovens devem atingir antes da saída da instituição.</p> <p>Cada grupo deve ter 20 minutos para a elaboração desta lista e, posteriormente, cada grupo deve ter 5 minutos para a apresentação.</p> <p>Nota: neste exercício os participantes salientam a exigência deste processo, pelas múltiplas necessidades que são identificadas e pelo escasso tempo para a aquisição destas competências (os jovens chegam cada vez mais tarde ao sistema de acolhimento, havendo menos tempo de intervenção). Muitas vezes, os profissionais estão mais focados em necessidades físicas e práticas, por serem mais imediatas e urgentes (ex.: habitação, emprego, gestão financeira, apoios sociais, documentos, conta bancária, etc.); contudo, é fundamental que o facilitador reforce outro tipo de competências que são fundamentais e que, na sua ausência, colocam o(a) jovem em maior risco de vulnerabilidade social (ex.: autoestima, autoconfiança, comunicação, pensamento crítico, competências de recusa, empatia, cooperação, tomada de decisão, gestão de conflitos, estabelecimento e manutenção de relações interpessoais).</p>	Folhas brancas (1/pessoa)

Horário	Duração	Descrição da Atividade	Recursos
12h40	20m	<p><b>Ponto de reflexão: ponto negro &amp; semear</b></p> <p><b>1. Ponto negro</b>  O facilitador projeta o diapositivo com um ponto negro em fundo branco e pergunta aos participantes: “O que vêem aqui?”. As primeiras respostas geralmente são “um ponto preto”, “um buraco”, “um tiro”, entre outras. O facilitador provoca o grupo: “só isso?”.  Eventualmente algumas pessoas dirão que também existe um fundo branco onde se encontra o ponto preto.  O facilitador deve comentar que, “demasiadas vezes, nós focamo-nos naquilo que é mais evidente, que ‘salta à vista’, muitas vezes a razão pela qual aquela pessoa está na nossa instituição ou serviço (por exemplo, o mau comportamento, o insucesso escolar, a sua revolta, o sua falta de capacidades e competências, a sua falta de rede de suporte)...demasiadas vezes focamo-nos naquilo que falta ou não existe. E, quando olhamos para o diapositivo, o fundo branco é muito maior do que o ponto negro, mas nós só conseguimos ver o ponto negro. Então é necessário treinar o olhar para se focar naquilo que existe, nas forças, nos recursos, nas potencialidades dos jovens com quem trabalhamos – porque essas forças e recursos são as bases com que vamos conseguir alcançar os resultados pretendidos.”</p> <p><b>2. Semear</b>  “Contudo, por vezes, as forças e as potencialidades não estão visíveis.”  O facilitador deve projetar a imagem da planta a crescer e questiona: “Quando plantamos uma semente...se ela não cresce, o que é que nós pensamos? Não dizemos: o problema está na semente. O que é que fazemos?”  Geralmente, os participantes respondem “não pus água suficiente”, “pus água a mais”, “a terra não tem nutrientes”, “não tem exposição solar”, “não está protegida”, etc.  O facilitador provoca o grupo: “não deveria ser igual no nosso trabalho com os jovens nas Casas de Acolhimento? Se eles não crescem, se eles não florescem, se não mostram forças ou qualidades...o que é que fazemos? Culpamos o jovem e a sua família ou alteramos as condições, o registo, as relações... damos nutrientes, água, sol...damos as condições adequadas e ajustadas a cada um para que possam mostrar os seus “frutos”, as suas potencialidades? Demasiadas vezes insistimos nas mesmas estratégias, que não resultam, à espera de encontrarmos resultados diferentes. É preciso então perceber quando temos de alterar a nossa atuação e criar diferentes oportunidades de crescimento.”</p>	

Horário	Duração	Descrição da Atividade	Recursos
13h00	1h	<b>Almoço</b>	
14h00	15m	<p><b>Quebra-gelo: “Faz o que eu digo”</b></p> <p>O facilitador pede a todos os participantes para se levantarem (todos têm de conseguir ver o facilitador) e diz bem alto para todos ouvirem: “agora vão todos fazer aquilo que eu digo”.</p> <p>Dá várias orientações, fazendo os gestos correspondentes (“mãos na cabeça”, “mãos nos ombros”, “mãos ao alto”, “bater palmas”, “mãos na barriga”, “mãos nas pernas”, ...).</p> <p>Após alguns minutos (2), quando todos os participantes já estiverem a fazer o exercício de forma automática, imitando os gestos, o facilitador deve dar uma orientação e fazer um gesto diferente (por exemplo, deve dizer “mãos na cabeça” e, ao mesmo tempo, deve colocar as mãos nos ombros ou na barriga). A maioria das pessoas irá imitar o gesto, em vez de cumprir a orientação verbal.</p> <p>O facilitador deve questionar o que aconteceu, porque é que não cumpriram as orientações dadas no início. Deve ainda questionar sobre a associação do quebra-gelo com o trabalho nas Casas de Acolhimento.</p> <p>O grupo deve refletir sobre a importância do exemplo e da congruência entre aquilo que se diz e o que se faz – não só em termos individuais (os técnicos e educadores como modelos sociais, devem refletir as competências e as capacidades que os jovens têm de alcançar) mas também organizacionais (deve haver congruência entre os valores e as orientações da instituição e as práticas do dia-a-dia).</p>	
14h15	1h	<p><b>Autonomia: conceitos centrais e práticas</b></p> <p>O facilitador deve apresentar as informações presentes no powerpoint (anexo), fazendo a ponte com os trabalhos realizados no período da manhã.</p>	
15h15	15m	<b>Pausa</b>	

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



Horário	Duração	Descrição da Atividade	Recursos
15h30	40m	<p><b>Barómetro da Autonomia</b></p> <p>O facilitador coloca uma folha a dizer “SIM” num lado da sala e outra a dizer “NÃO” de outro lado da sala. Pede a todos os participantes para se levantarem.</p> <p>Explica que vão fazer um barómetro, uma dinâmica em que cada pessoa tem de se posicionar consoante as situações que forem apresentadas. Ou seja, vão ser projetadas frases que remetem para o tema da autonomia (de forma direta ou indireta) e cada pessoa deve posicionar-se se Concorda (Sim) ou Discorda (Não) de cada situação.</p> <p><b>Existem algumas regras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- não existem respostas certas nem erradas, não tem de existir consenso final;</li> <li>- os posicionamentos devem refletir a posição da instituição e não a opinião pessoal de cada um (“perante esta situação, a minha instituição faria...”);</li> <li>- não existe “meio-termo”, têm de escolher um lado;</li> <li>- as frases podem ser ambíguas, confusas ou com informação insuficiente, mas é propositado, porque o que importa neste jogo não são as situações em si mas promover o debate e compreender as práticas que existem nas Casas de Acolhimento;</li> <li>- todas as pessoas terão oportunidade de falar.</li> </ul> <p>O facilitador projeta a primeira frase, pede aos participantes para escolherem um lado da sala e pede para justificarem a sua opinião. Vai apresentando as outras frases, repetindo o exercício.</p> <p>Nota: esta dinâmica gera muito diálogo e discussão, é importante que o facilitador imprima ritmo, passando a palavra para diferentes pessoas dando oportunidade a todos para falarem, sem perder demasiado tempo em cada frase/situação. É um momento em que as Casas apercebem-se das diferenças que existem em termos de regras e limites, dinâmicas e práticas – mais promotoras ou inibidoras da autonomia. Colocam em perspetiva a sua atuação, questionam criticamente as suas práticas e vêm diferentes pontos de vista.</p>	



Horário	Duração	Descrição da Atividade	Recursos
16h10	40m	<p><b>Vídeo: Circo das Borboletas</b></p> <p>O facilitador explica que vão ver uma curta-metragem que se chama “Circo das Borboletas” e pede que estejam atentos, pois no final deverão partilhar as aprendizagens que retiram do vídeo, especialmente em relação ao tema da autonomia.</p> <p>Depois do visionamento da curta-metragem, deve questionar sobre as cenas mais marcantes e as aprendizagens que retiram do vídeo.</p> <p>Nota: o facilitador deve salientar a importância da relação construída entre o Mendez (que representa o técnico ou educador da Casa de Acolhimento) e o Will (que representa os jovens acolhidos) e os fatores críticos de sucesso dessa relação (capacidade de visão e esperança, “olhar extraordinário”, “ver para além do óbvio”, construção de confiança e segurança, dar tempo, espaço e atenção exclusiva, alegria e entusiasmo, desafiar – confrontar quando a relação é segura, dar espaço para experimentar e errar, celebrar as conquistas, criar oportunidades de crescimento).</p>	Vídeo; Coluna de som
16h50	10m	<p><b>Avaliação do dia</b></p> <p>O facilitador deve pedir ao grupo que partilhe as suas opiniões sobre o dia de formação, em apenas uma palavra ou frase.</p>	
17h00	40m	<p><b>Encerramento</b></p>	

Coordinator:



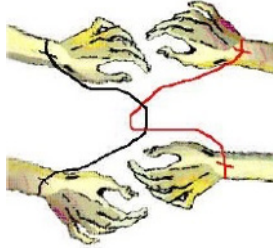

Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



## Dia 2

Horário	Duração	Descrição da Atividade	Recursos
9h30	30m	<p><b>Jogo dos Fios</b></p> <p>O facilitador pede aos participantes para se levantarem e para formarem duplas e dá um pedaço de fio a cada um (fio de desperdício ou novelo de lã, cerca de 40cm). O facilitador prende as duplas, colocando um fio à volta do pulso de cada pessoa e cruzando os fios (de forma a que as duas pessoas fiquem presas uma à outra, através dos fios) – conforme a imagem abaixo.</p> <p>O objetivo do jogo é que se consigam soltar (ficando cada um com o seu fio nos pulsos mas sem estarem ligados um ao outro), sem cortar os fios, alargar ou desamarrar os nós.</p>  <p>Provavelmente, vão estar vários minutos a experimentar e tentar diferentes soluções. O facilitador deve estar atento às reações e posturas das várias duplas.</p> <p>Ao fim de alguns minutos, se ainda ninguém tiver conseguido soltar-se, o facilitador explica a solução, conforme a imagem (a solução está em passar um dos fios pelo pulso do colega):</p>  <p>No final, devem partilhar: Como se sentiram ao longo do processo? Como enfrentaram este desafio? Que competências são trabalhadas neste jogo?</p> <p>O facilitador pode partilhar algumas observações com o grupo, incentivando à partilha, e deve remeter para o tema da autonomia: um processo exigente, que implica a capacidade de identificar e ultrapassar obstáculos, esperança, motivação e persistência, “descomplicar”, “pensar fora da caixa”, saber pedir ajuda, lidar com a frustração.</p>	Fio de Desperdício ou Novelo

Horário	Duração	Descrição da Atividade	Recursos
10h00	1h30	<p><b>Testemunho: Jovem em processo de autonomia</b></p> <p>O facilitador deve convidar previamente um(a) jovem que esteja a passar por um processo de autonomia ou tenha passado recentemente. Deve previamente preparar este momento com o(a) jovem, explicando os objetivos do testemunho e do próprio curso, assim como as questões que poderão ser colocadas. O(a) jovem deve estar consciente que tem liberdade para não responder às perguntas que forem feitas, se assim o entender. O facilitador deve ainda ter em conta que não devem estar presentes profissionais da Casa de Acolhimento do(a) jovem nessa sessão, de modo a não condicionar o discurso do mesmo.</p> <p>O facilitador explica ao grupo de participantes que irão ter oportunidade de ouvir o testemunho de um especialista, uma pessoa que está a passar pelo processo de autonomia (ou já passou). Em primeiro lugar será o(a) jovem a falar e posteriormente será aberto um espaço para perguntas – sendo que, sempre que o entender, o(a) jovem pode recusar-se a responder às perguntas.</p> <p>A pessoa que dá testemunho deve apresentar-se e partilhar como tem sido o seu processo de autonomia. O facilitador deve ir fazendo perguntas para completar a compreensão da experiência. O jovem deve conseguir transmitir as principais dificuldades, aprendizagens e conquistas do processo de autonomia, assim como os fatores de (in)sucesso neste processo – em especial no que diz respeito à atuação das instituições.</p> <p><b>Variante</b></p> <p>Caso não seja possível contar com o testemunho presencial de um(a) jovem em processo de autonomia, deverá ser projetado o vídeo “Autonomia de Vida na voz da Vanessa” (autoria: APDES; duração de 12 minutos).</p> <p>No final desse vídeo, os participantes devem ser distribuídos em pequenos grupos e devem discutir as questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como correu o processo de autonomia da Vanessa?</li> <li>- O que contribuiu para o sucesso/insucesso deste caso? O que poderia ter facilitado o processo da Vanessa?</li> <li>- Quais consideram ser os fatores críticos de sucesso para a autonomia?</li> </ul>	Vídeo; Coluna de som

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



Horário	Duração	Descrição da Atividade	Recursos
11h30	15m	<b>Pausa</b>	
11h45	1h	<p><b>Plano de Ação: como apoiar os jovens na construção do seu projeto de vida? (teoria)</b></p> <p>O facilitador deve apresentar as informações presentes no powerpoint (anexo).</p>	
12h45	1h15	<b>Almoço</b>	
14h00	1h	<p><b>Os Derdianos</b></p> <p>O facilitador explica que vão fazer uma dinâmica de grupo e pede a 4 ou 5 pessoas (dependendo do tamanho do grupo) que se voluntariem para uma tarefa. Depois de identificados os voluntários, explica que essas pessoas são engenheiros, especialistas em construir pontes. Pede a outras duas pessoas que se voluntariem e que explica que estas serão observadores internacionais – que apenas estarão atentos ao que vai acontecer, mas não irão intervir.</p> <p>Refere então que os engenheiros vão ajudar os Derdianos (um povo estrangeiro) a construírem uma ponte, que é essencial para o bem-estar daquela comunidade. Os Derdianos têm de aprender a construir a ponte, para que possam ser responsáveis por outras pontes no futuro.</p> <p>Antes de separar os grupos, deve informar sobre o tempo que têm disponível para esta missão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- os engenheiros terão 15 minutos para preparar o projeto;</li> <li>- depois desse tempo, dois dos engenheiros poderão fazer um reconhecimento de terreno a Dárdia durante 3 minutos, em que poderão conhecer o local onde a ponte será construída, assim como a comunidade;</li> <li>- regressam para junto da equipa de engenheiros e têm mais 5 minutos de preparação;</li> <li>- após esse tempo, a equipa de engenheiros vai até Dárdia para executar o projeto, tendo 15 minutos para esse efeito.</li> </ul> <p>Entrega as instruções aos engenheiros, assim como os materiais existentes, e leva-os para outra sala/local para que possam preparar o projeto.</p> <p>Dentro da sala, permanecem os Derdianos, que também recebem as suas instruções. Os observadores podem receber a descrição da dinâmica, para que possam compreender as questões que são trabalhadas e a que devem estar atentos.</p>	

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



Horário	Duração	Descrição da Atividade	Recursos
		<p>Após a realização da dinâmica, o facilitador deve pedir a cada grupo que partilhe as suas impressões e emoções sobre a dinâmica de forma organizada: primeiro devem falar os Dardianos, depois os observadores e, só no final, devem falar os engenheiros. É importante que seja mantido um ambiente de diálogo e abertura, cada grupo deve ouvir com atenção as opiniões dos restantes participantes.</p> <p>Nota: esta é uma dinâmica utilizada geralmente para abordar as questões de interculturalidade, estereótipos, discriminação, a construção de pontes através da empatia e compreensão do outro. É também uma oportunidade de reflexão sobre as “relações de ajuda”, em que existe uma diferenciação e verticalidade entre o especialista/quem ajuda e a pessoa ou comunidade que precisa de ajuda, em que existe uma das partes que detém poder ou privilégio relativamente à outra. Neste contexto, a dinâmica é uma oportunidade de análise sobre as relações que são estabelecidas entre os técnicos ou educadores e os jovens em acolhimento: em que medida me coloco verdadeiramente no lugar dos jovens? Em que medida é que os meus preconceitos e estereótipos influenciam o meu papel/trabalho? Em que medida procuro diminuir o distanciamento e crio maior proximidade e horizontalidade com os jovens? Em que medida promovo realmente a autonomia dos jovens...crio oportunidades de participação, empoderamento e experimentação ou apenas partilho informação, orientação, deixo que eles observem (fazer a ligação com a dinâmica em que, na maioria das vezes, os engenheiros não permitem que os Dardianos participem na construção da ponte, apenas observam)?</p>	

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).





Horário	Duração	Descrição da Atividade	Recursos
15h00	1h	<p><b>Plano de Ação: como apoiar os jovens na construção do seu projeto de vida? (prática)</b></p> <p>O facilitador deve lembrar o tema abordado previamente - a construção do Plano de Ação para a Autonomia com o jovem – assim como os trabalhos práticos realizados (“persona” e perfil de saída).</p> <p>Explica que serão feitos role-plays/simulações e que vão construir Planos de Ação para as “personas” construídas no dia anterior. Assim, serão constituídas duplas e, em cada dupla, uma das pessoas irá representar o técnico/educador e a outra pessoa irá representar o(a) jovem em processo de autonomia – lembrar que um dos princípios fundamentais é que o jovem é parte ativa na construção do seu próprio plano.</p> <p>O facilitador deve constituir as duplas – estas estão associadas aos grupos feitos no dia anterior, ou seja, as pessoas de cada grupo são divididas e todas devem lembrar as “personas” criadas. Cada dupla deve escolher um local da sala e sentar-se frente a frente.</p> <p>Assim que as duplas estiverem constituídas, são distribuídos os Guiões de Exercício, assim como 2 ou 3 categorias (“Alojamento”, “Dinheiro”, “Direitos e Questões Legais”, “Capacidades Práticas”, “Aprendizagem e Trabalho”, “Família e Amigos”, “Desenvolvimento Pessoal”, “Saúde e Bem-estar”) em que as duplas devem incidir.</p> <p>Relembrar que os Planos de Ação devem ser claros, simples e objetivos. As ações elaboradas para cada dimensão, devem referir a quem é atribuída a responsabilidade da tarefa, assim como o prazo para ser concretizado.</p>	Guião de Exercício (1/dupla)
16h00	15m	<b>Pausa</b>	
16h15	30m	<p><b>Plano de Ação: como apoiar os jovens na construção do seu projeto de vida? (partilha)</b></p> <p>As duplas devem partilhar com o restante grupo como correu o processo, as dificuldades e aprendizagens que retiraram do exercício, assim como exemplos das ações que definiram para o(a) jovem.</p>	
16h45	15m	<p><b>Avaliação</b></p> <p>Nota: tendo em conta que, nas primeiras edições do curso, os dois primeiros dias de formação foram seguidos e havia um intervalo de alguns dias até ao último dia, foi feita uma avaliação breve da formação, em que se pediu aos participantes para escreverem as suas impressões num post-it.</p>	Post-its
17h00		<b>Encerramento</b>	

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



### Dia 3

Horário	Duração	Descrição da Atividade	Recursos
9h00	30m	<p><b>Ponto de reflexão: figura de referência</b></p> <p>O facilitador pede aos participantes para fazerem um exercício de reflexão: identifiquem um adulto (que não os vossos pais) que tenha tido um impacto positivo em vocês quando eram crianças. Têm de conseguir visualizar essa pessoa, momentos ou episódios específicos que tenham vivido com ela. Pode ser alguém da vossa família ou da comunidade. Devem ainda conseguir identificar o que é essa pessoa fazia convosco para que gostassem tanto dela. Como é que essa pessoa era (atitudes, gestos) e comunicava? Como vos fazia sentir?</p> <p>Assim que todos conseguirem identificar a pessoa, o facilitador pede para partilharem com o participante que está sentado ao lado – na medida em que cada um se sentir confortável.</p> <p>Quando todos tiverem partilhado, pede para alguém se voluntariar e partilhar com todo o grupo (pede a duas ou três pessoas que o façam). No final, diz que tal como o grupo respondeu a estas perguntas, centenas de pessoas já o fizeram num estudo e chegou-se à conclusão que havia vários fatores em comum nestas pessoas de referência para as crianças (partilha as características que aparecem no powerpoint).</p> <p>Este exercício é para lembrar os técnicos e educadores do papel determinante que podem ter na vida das crianças e jovens com que trabalham, uma vez que os aspetos que são valorizados estão relacionados com as competências socioemocionais e atitudes de cada adulto. O facilitador deve reforçar o impacto positivo e transformador que os profissionais podem ter na vida dos jovens acolhidos e os “ingredientes” que devem pautar esse relacionamento – mesmo que, por vezes, esse trabalho seja difícil e não seja reconhecido pelos jovens.</p>	

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



Horário	Duração	Descrição da Atividade	Recursos
9h30	20m	<p><b>Vídeo sobre “conformidade social”</b></p> <p>O facilitador explica que vão assistir a um vídeo curto, para estarem atentos porque posteriormente vão refletir sobre o mesmo.</p> <p>Após o vídeo, o facilitador pergunta ao grupo qual a relação entre o vídeo e os temas desenvolvidos ao longo do curso.</p> <p>Nota: este vídeo deve fazer refletir, por um lado, sobre a aprendizagem social e impacto que tem nos jovens e, concretamente no funcionamento da instituição – quer de forma negativa (ex.: influência negativa dos pares, relativamente a maus comportamentos, consumos de substâncias, desrespeito de regras, etc.), quer de forma positiva (ex.: quando o grupo está unido e existe um ambiente positivo, de partilha e respeito, a integração de novos jovens torna-se mais fácil e fluída – sendo os pares modelos a seguir); e, por outro lado, sobre o funcionamento das próprias instituições, sobre as regras e práticas adotadas e mantidas ao longo dos anos (por vezes, as equipas mantêm regras e dinâmicas na Casa que foram definidas numa certa época e que já não são adequadas ao grupo de jovens que acompanham na atualidade). Acima de tudo, o vídeo deve fazer refletir sobre a necessidade de desenvolvimento e promoção do pensamento crítico – quer nos jovens, quer nas equipas.</p> <p>O facilitador deve concluir, fazendo a ponte com o tema do último dia de formação, reforçando que a proatividade e a cidadania são dimensões fundamentais na autonomia dos jovens e que devem ser trabalhadas ao longo de todo o processo de acolhimento.</p>	Vídeo; Coluna de som
9h50	30m	<p><b>Proatividade, Cidadania e Participação: conceitos e modelos</b></p> <p>O facilitador deve apresentar as informações presentes no powerpoint (anexo).</p> <p>Nota: todas as instituições e equipas têm presente que a participação é um direito que assiste a todas as crianças e jovens em acolhimento. O facilitador deve reforçar a ideia de que ter informação sobre os direitos – por exemplo, uma criança saber que pode dar a sua opinião sobre o funcionamento da casa - não garante o exercício dos mesmos – isto é, a criança tem de ter competências, recursos e oportunidades para exercer os seus direitos. É responsabilidade de cada Casa promover a aquisição e treino dessas competências, assim como garantir as melhores condições para uma participação efetiva.</p>	

Coordinator:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



Horário	Duração	Descrição da Atividade	Recursos
10h30	30m	<p><b>Proatividade, Cidadania e Participação: práticas</b></p> <p>Depois da partilha sobre conceitos e modelos de participação, os participantes devem refletir e discutir, em pequenos grupos, de que forma é que as suas instituições promovem a participação das crianças e jovens acolhidos e como podem aumentar o nível de participação.</p> <p>Posteriormente, devem partilhar em grande grupo as estratégias e ferramentas identificadas em cada grupo. Deste debate, devem resultar boas práticas que possam ser adotadas pelas instituições presentes.</p>	
11h00	15m	<b>Pausa</b>	
11h15	30m	<p><b>Aproxima-te da linha se...</b></p> <p>O facilitador cola uma linha de fita-cola papel no chão, separando a sala. Pede aos participantes para ficarem em pé, frente-a-frente, junto à linha, o mesmo número de pessoas de cada lado. Devem dar um passo atrás, continuando todos em linha (à mesma distância da fita-cola no chão).</p> <p>Explica que vai dizer algumas frases e que, quem se identificar com essas situações ou características, tem de dar um passo em frente, aproximando-se da linha. E, após alguns segundos, pode voltar ao lugar inicial e assim sucessivamente.</p> <p>Experimenta uma vez – antes do jogo começar - para ver se todos compreenderam (exemplo: “Aproxima-te da linha se estás no curso OUTogether”; neste caso, todos devem dar um passo em frente e, após alguns segundos, voltar atrás).</p> <p>Aproxima-te da linha se...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>...estás a usar sapatilhas.</li> <li>...gostas de chocolate negro.</li> <li>...gostas de desenhar.</li> <li>...tens irmãos ou irmãs.</li> <li>...és filho único.</li> <li>...nasceste fora de Portugal.</li> <li>...gostas de jazz.</li> <li>...usas óculos.</li> <li>...és o palhaço da turma.</li> <li>...tens animais de estimação.</li> <li>...gostas de futebol.</li> <li>...sabes dançar.</li> </ul>	Fita-cola papel

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).

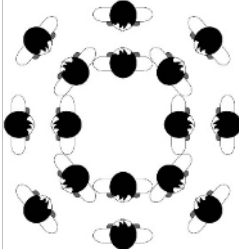


Horário	Duração	Descrição da Atividade	Recursos
		<p>O facilitador explica que, agora, vai passar a dizer frases mais sérias e por isso não pode haver comentários nem barulho. As frases devem ser ditas de forma séria, audível e pausada, para que as pessoas se concentrem e tenham tempo de pensar.</p> <p>Aproxima-te da linha se...</p> <p>...já sentiste medo.</p> <p>...já te sentiste injustiçada(o).</p> <p>...já te sentiste rejeitada(o).</p> <p>...já te sentiste discriminada(o).</p> <p>...já te sentiste só.</p> <p>...já te sentiste apaixonada(o).</p> <p>...já perdeste alguém verdadeiramente importante na tua vida.</p> <p>...já te arrependeste de algo que fizeste.</p> <p>...alguém te deve um pedido de desculpas.</p> <p>...tu deves um pedido de desculpas a alguém.</p> <p>...já te sentiste verdadeiramente feliz.</p> <p>No final, o facilitador deve colocar as perguntas que surgem no powerpoint, pela ordem que é apresentada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que aconteceu nesta dinâmica?</li> <li>- Como se sentiram?</li> <li>- Em que é que esta dinâmica te fez pensar sobre ti? E sobre a tua relação com os outros? Qual a ligação desta dinâmica à “vida real”?</li> <li>- Que competências e aprendizagens são desenvolvidas com esta dinâmica? De que forma podemos aplicar estas aprendizagens no dia-a-dia?</li> </ul> <p><b>Nota:</b> Essas questões e a ordem com que serão apresentadas será a base para a explicação do ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb.</p>	

Horário	Duração	Descrição da Atividade	Recursos
11h45	1h	<p><b>Educação não-formal: orientações para a prática</b></p> <p>O facilitador explica que a atividade anterior, para além de uma oportunidade de se conhecerem melhor, foi uma forma de evidenciar o impacto que as dinâmicas (e outro tipo de técnicas de educação não-formal) podem ter num grupo, sendo oportunidades de coesão grupal e desenvolvimento de competências pessoais e sociais – fundamentais ao processo de construção da autonomia. Existem vários manuais de desenvolvimento socioemocional e de educação para a cidadania, disponíveis online, com a descrição de dinâmicas, exercícios e jogos que podem ser utilizados nas Casas de Acolhimento. O ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb dá-nos orientações concretas para a reflexão sobre as atividades realizadas, de modo a serem alcançadas as aprendizagens pretendidas.</p> <p>O facilitador deve apresentar as informações presentes no powerpoint (anexo).</p> <p>Nota: na imagem do elefante e os cegos, o facilitador deve contar a “Lenda dos 3 Cegos”, utilizada para abordar alguns princípios fundamentais da educação não-formal.</p> <p>“Lenda dos 3 Cegos”</p> <p>Era uma vez três cegos que queriam conhecer um elefante. Foram os três a um jardim zoológico, onde estava um elefante. Não podiam entrar todos de uma vez... Lá foi o primeiro cego conhecer o elefante (o facilitador fecha os olhos e faz gestos como se tivesse a sentir a barriga/tronco do elefante) e ficou todo contente por já sabia o que era um elefante! Entrou o segundo cego, tocou no elefante (o facilitador fecha os olhos e faz gestos como se tivesse a sentir a tromba do elefante) e ficou muito contente porque já sabia o que era um elefante! Finalmente, foi o terceiro cego e tocou no elefante (o facilitador fecha os olhos e faz gestos como se tivesse a sentir a cauda do elefante), ficou muito contente por já conhecer o elefante. Os três amigos estavam muito contentes e começaram a partilhar a sua experiência... Diz o primeiro: o elefante é maravilhoso, como uma parede enorme rugosa. O segundo contraria: O quê?! Deves ter ido conhecer outro animal qualquer, não é nada disso...o elefante é como um tronco de uma árvore forte. O terceiro afirma: Vocês os dois estão errados! O elefante é como um chicote e depois termina num pincel.</p>	



Horário	Duração	Descrição da Atividade	Recursos
		<p>O facilitador pergunta ao grupo: Quem é que tem razão? O que aconteceu na história? Como é que os três amigos poderiam perceber o que é um elefante?</p> <p>A história leva-nos a refletir que cada um de nós tem uma visão e perspectiva sobre os acontecimentos mas, para alcançarmos uma visão global e profunda de uma realidade, temos de estar disponíveis para ouvir e acolher o outro, compreender que a nossa perspectiva pode ser válida e a do outro também. Fazendo a ponte com o tema anterior, é importante que os participantes partilhem a sua visão dos factos, as suas impressões e emoções num ambiente de diálogo, acolhimento e segurança. E é dessa partilha sobre as atividades realizadas que irão surgir as aprendizagens, que terão impacto na vida dos jovens. O facilitador é a pessoa que constrói o ambiente de abertura, segurança e diálogo que propicia a participação de todos; e é também o mediador e construtor de pontes (fazendo as ligações entre as ideias partilhadas e a ‘vida real’).</p>	
12h45	1h15	<b>Almoço</b>	
14h00	2h	<p><b>Trabalhos de Grupo</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Definição de um Plano de Sessão (30m)</li> <li>2. Simulação (20m x 3 grupos = 60m)</li> <li>3. Feedback (30m)</li> </ol> <p>O facilitador explica que, após a partilha das orientações práticas, agora é o momento de concretizar as aprendizagens: vão definir um plano de sessão e fazer uma simulação dessa sessão.</p> <p>Em pequenos grupos, vão desenhar um Plano de Sessão que possa ser implementado nas suas instituições (em termos de duração, metodologia adotada, recursos), para tal devem definir: 1) Objetivo da sessão (ou competência a desenvolver); 2) Facilitador(es) da sessão (escolher 1 ou 2 pessoas do grupo para dinamizar); 3) Duração total, 4) Descrição das atividades.</p> <p>Explica que, na simulação, os “facilitadores” nomeados vão conduzir a sessão tal como se estivessem no seu contexto de trabalho e todos os outros participantes vão representar jovens adolescentes em acolhimento. Cada grupo terá 20 minutos de simulação, por isso não poderão realizar a sessão completa que definiram mas apenas uma das atividades.</p>	

Horário	Duração	Descrição da Atividade	Recursos
16h00	15m	<b>Pausa</b>	
16h15	10m	<p><b><i>Speed Meeting</i></b>  O facilitador explica que será feita uma dinâmica para promover a reflexão sobre o Curso OUTogether. Será um momento de partilha em que poderão conversar com os restantes participantes sobre o que acharam do curso, aspetos positivos e negativos, dificuldades, aprendizagens, etc.  Será num formato speed meeting, por isso terão oportunidade de conversar com várias pessoas mas de forma rápida, por isso têm de ser objetivas e sucintas.</p> <p>O facilitador pede ao grupo para se colocar de pé e para se dividirem em dois grupos (número igual de pessoas em cada grupo). Pede a um dos grupos para formar um círculo e para se virarem de costas. Os restantes membros, do outro grupo, devem posicionar-se frente a frente com os outros participantes – formarão então dois círculos, um interno e outro externo, em que cada pessoa estará de frente para outra.</p>  <p>O facilitador explica que cada dupla terá 1 minuto para conversar e, ao fim desse minuto, irá gritar “roda”. Assim que gritar, o grupo exterior deve rodar para a sua direita (e o grupo do círculo interior mantém-se no mesmo lugar). Cada nova dupla terá 1 minuto para conversar e assim sucessivamente até que as duplas originais se voltem a encontrar.</p>	
16h15	10m	<p><b>Avaliação escrita</b>  O facilitador pede que os participantes voltem aos lugares para realizarem a avaliação escrita sobre o Curso OUTogether, relembrando a importância da avaliação para melhoria do desempenho e das práticas.</p>	Questionários de Avaliação

Horário	Duração	Descrição da Atividade	Recursos
16h45	15m	<b>Agradecimento e avisos finais</b> O facilitador deve agradecer a disponibilidade e participação de todos os presentes. Deve lembrar que os materiais serão enviados posteriormente a todos os participantes e incentivar a que estes partilhem e repliquem o curso nas suas instituições. Deve ainda mostrar abertura para esclarecer questões adicionais.	
17h00		<b>Encerramento e Entrega de Certificados</b>	Certificados

#### Recursos utilizados:

Conselho da Europa (2006). Mochila Pedagógica: Aprendizagem Intercultural. Publicações Humana Global ([http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/portugal/mochilas/mochila04\\_aprendizagem\\_intercultural.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/portugal/mochilas/mochila04_aprendizagem_intercultural.pdf));

Conselho da Europa (2006). Mochila Pedagógica: Inclusão Social. Publicações Humana Global ([http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/portugal/mochilas/mochila08\\_inclusao\\_social.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/portugal/mochilas/mochila08_inclusao_social.pdf));

Conselho da Europa (2016). Compass – Manual para a Educação para os Direitos Humanos com Jovens. Publicações Dinamo ([http://www.dinamo.pt/images/dinamo/publicacoes/compass\\_2016\\_pt.pdf](http://www.dinamo.pt/images/dinamo/publicacoes/compass_2016_pt.pdf));

Tschimmel, K. et. al (2017). D-Think Toolkit – Design Thinking aplicado à Educação e Formação. Disponível em: <http://www.d-think.eu/>

Coordinator:



Partners:



Funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020).



