

**Inclusão Social de Crianças e Jovens em Risco:
Capacitação para o Voluntariado**

Ana Paula Lopes Ramires Piteira

Orientadora:
Doutora Maria João Barroso Pena, Professora Auxiliar
ISCTE–Instituto Universitário de Lisboa

Outubro de 2019

AGRADECIMENTOS

É com grande satisfação que dedico este espaço, a todos aqueles que com o seu apoio e compreensão me deram força e incentivo, para a realização deste trabalho e que por mais palavras que diga ou escreva, é-me impossível expressar a minha gratidão e felicidade, por ter tido o privilégio de ter essas pessoas ao meu lado, durante todo este percurso.

Primeiro apresentar o meu agradecimento à professora Doutora Maria João Pena, por ter aceite ser orientadora do presente trabalho e o profundo reconhecimento pela orientação, sugestões, respostas e por toda a disponibilidade e dedicação. Pela simpatia e empenho demonstrado e modo de transmissão de conhecimentos, que muito contagia.

Expresso ainda o meu agradecimento ao corpo docente do Mestrado de Serviço Social, no ano letivo de 2017/2019, pelos conhecimentos que muito contribuíram para o enriquecimento da minha formação académica.

Agradeço aos colegas do mestrado, que juntos fizemos novas descobertas.

Agradeço a todos os que fazem parte da minha esfera social e profissional, as palavras que recebi de incentivo, de motivação, de apoio e de interesse demonstrados, nesta etapa da minha vida académica.

Agradeço também às Instituições e organismos que gentilmente facultaram dados e informações para a realização deste trabalho, que embora sejam públicos, encontravam-se á sua guarda, nomeadamente à Camara Municipal de Palmela, nos técnicos de Intervenção Social e Educação, à Presidente em exercício na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Palmela, à Diretora do Agrupamento de Escolas José Saramago, e às várias coletividades culturais e desportivas indiscriminadamente, com quem contactei.

E, como os últimos são os primeiros, não posso deixar de exprimir os meus agradecimentos à minha família, por todo o apoio e compreensão ao longo deste tempo. Em especial ao meu marido António, pelo apoio, compreensão e tranquilidade emocional, por todas as privações de tempo e disponibilidade que esta etapa exigiu.

A todos, Muito Obrigada!

RESUMO

A Convenção dos Direitos das Crianças, plasma uma concepção de criança como sujeito de direitos e membro ativo de uma sociedade e não apenas receptor passivo da proteção dos adultos. Neste sentido são considerados agentes imprescindíveis, no caminho para o aprofundamento de uma democracia participativa, devendo receber por parte da sociedade uma clara resposta aos seus direitos. A participação real e efetiva, das crianças e jovens, é pontuada pela conjugação de três princípios: reconhecimento do direito de participar, disponibilidade das capacidades necessárias para exercer esse direito e existência de meios adequados para tornar a participação possível. Sobressai destes princípios que, não passa unicamente por admitir o direito a participar, mas também por formar os indivíduos, para que possam exercer a participação de forma eficaz, sendo a formação mais eficiente para a participação, aquela que se consegue através da própria participação. O próprio ato de participar, agrega em si o desenvolvimento das competências participativas, que abarca todo o arco das dimensões da educação: conhecimento, destreza, habilidades, atitudes e valores. Aliando-se a estes dois princípios, apresenta-se um projeto de intervenção alicerçado no propósito de criar para as crianças e jovens os meios para veicular a participação social, utilizando como estratégia o voluntariado social, num território onde pelas suas características específicas, as crianças e jovens estarão em maior risco de exclusão social. A participação revela-se numa ferramenta privilegiada, no combate à exclusão social, na criação de laços sociais, no desenvolvimento de competências que possibilitam o desempenho de uma cidadania ativa e inclusiva.

Palavras chave: Inclusão social, crianças e jovens, participação social, capacitação, cidadania.

ABSTRAT

Convention on Children's Rights shape a conception of a child as a subject of rights and active member of a society, and not only a passive recipient of the protection of adults. In this sense, they are considered indispensable agents, on the way to develop a participatory democracy, and should receive a clear response to their rights from society. The effective participation of children and young people are classified by the combination of three principles: recognition the right to participate, ability to exercise this right and existence of adequate means, to make participation possible. Stands out from these principles which, not only by admitting the right to participate, but also by forming the individuals, so that they can exercise the participation effectively, being the most efficient training for participation, the one that is able to through their own participation. The very act of participating, adds in itself the development of participatory competences, which comprehended the dimensions of education: knowledge, dexterity, skills, attitudes and values. Allied to these two principles, we present an intervention project based on the purpose of creating for children and young people the means to serve social participation, using as a strategy social volunteering, in a territory where the children and young people will be at greater risk of social exclusion. Participation reveals itself as a privileged tool, in fight against social exclusion, in creation of social bonds, in development of competencies that empower the performance of an active and inclusive citizenship.

Keywords: Social inclusion, children and youth, social participation, empowerment, citizenship.

INDICE

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Indice de Quadros	vii
Indice de Figuras	viii
Siglas	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I - ITINERÁRIO TEÓRICO CONCEPTUAL	4
1. Inclusão e exclusão social: fatores, conceitos e dimensões	4
1.1. Exclusão social	4
1.2. Inclusão social	10
1.2.1. Cidadania, participação social e empowerment	11
2. Contextualização das crianças, nas interações sociais	14
2.1. Da construção social, para um sujeito de direitos	14
2.2. Desenvolvimento na esfera cognitiva e psicossocial: dos 6 aos 16 anos.....	16
2.2.1. Terceira Infância	18
2.2.2. Adolescência	21
2.3. Dos tempos livres ao lazer, o peso dessa prática para o seu futuro.....	24
3. Participação social e o voluntariado das crianças	27
3.1. Educação Informal	27
3.2. Voluntariado, participação e processo de formação social e pessoal	29
4. Intervenção do Assistente Social	33
4.1. Capacitar, autonomizar e incluir pelos princípios Direitos Humanos.....	33
CAPITULO II – DIAGNÓSTICO SOCIAL	36
1. Metodologia: recolha e tratamento de dados	36
2. Caracterização e análise do território de intervenção do projeto	37
2.1. Delimitação territorial	37
2.2. Caracterização população	39
2.2.1. Dados demográficos	39
2.2.2. Modos de vida populacionais.....	41

2.3. Recursos da comunidade	42
2.4. Caracterização da faixa etária de intervenção, em contexto de ensino da rede pública	49
2.4.1. Comissão de Proteção de Crianças e Jovens no concelho de Palmela	51
3. Necessidades e problemas identificados- análise SWOT	53
CAPITULO III- O PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL	56
1. Benchmarking: Identificação de boas práticas Nacionais e Internacionais.....	56
2. O Projeto: “Laboratório de Oportunidades: Capacitação para a participação”....	58
2.1. Denominação	58
2.2. Justificação	58
2.3. Destinatários.....	60
2.4. Objetivos	60
2.5. Plano de ação	62
2.6. Metodologia e técnicas de intervenção	68
2.7. Recursos	71
2.8. Processo de avaliação	71
2.9. Mudança social e potencialidade de inovação	75
BIBLIOGRAFIA	77
FONTES	87
ANEXOS	I

INDICE DE QUADROS

Quadro 2.1- Grandes números das freguesias do Concelho de Palmela em 2001 e 2011.....	38
Quadro 2.2- Evolução da estrutura etária da população do concelho de Palmela, comparativa com a União de freguesias de Poceirão e Marateca.....	40
Quadro 2.3- Percursos ferroviários que servem o concelho de Palmela.....	45
Quadro 2.4- Percursos rodoviários que servem o concelho de Palmela, por dias de semana	46
Quadro 2.5- Equipamentos coletivos de utilização pública, por sector distribuído pelas freguesias do concelho de Palmela em 2019	48
Quadro 2.6- Alunos matriculados no Agrupamento de Escolas José Saramago, no ano letivo de 2017-2018	50
Quadro 2.7- Crianças e Jovens acompanhados pela CPCJ de Palmela, por tipo de risco, em 2018	53
Quadro 2.8- Análise SWOT, da União de freguesias de Poceirão e Marateca	54
Quadro 3.1- Plano de ação para o objetivo específico 1	62
Quadro 3.2- Plano de ação para o objetivo específico 2	63
Quadro 3.3- Plano de ação para o objetivo específico 3	64
Quadro 3.4- Plano de ação para o objetivo específico 4	65
Quadro 3.5- Cronograma distribuído por cinco anos de execução do projeto	67
Quadro 3.6- Recursos humanos, materiais e financeiros, por estimativa, por cinco anos de projeto	71
Quadro 3.7- Planificação da avaliação para o objetivo específico 1	73
Quadro 3.8- Planificação da avaliação para o objetivo específico 2	73
Quadro 3.9- Planificação da avaliação para o objetivo específico 3	74
Quadro 3.10- Planificação da avaliação para o objetivo específico 4	74

INDICE DE FIGURAS

Figura 2.1- Divisão administrativa do Concelho de Palmela	37
---	----

SIGLAS

AEJS – Agrupamento de Escolas José Saramago

CCE- Comissão das Comunidades Europeias

CLASP- Concelho Local de Ação Social de Palmela

CNPDPJ- Comissão Nacional da promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens

CPCJ- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

EAPN- European Anti Poverty Network (Rede Europeia Anti pobreza)

GEP- Gabinete de Estratégia e Planeamento

GOSI/OES- Gabinete de Organização e Sistemas de Informação / Observatório Económico e Social

IFSW- Internacional Federation of Social Workers

INE- Instituto Nacional de Estatística

MTSS- Ministério do Trabalho e da Segurança Social

ONG-Organização Não Governamental

ONU- Organização das Nações Unidas

TEIP-Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UNICEF-United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho expressa um processo de aplicação de conhecimentos, adquiridos ao longo do percurso académico que redundou no projeto de intervenção social, como requisito parcial, para obtenção de grau de mestre, na frequência de Mestrado em Serviço Social, na unidade de ensino Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE- IUL). Na escolha da área territorial, acabou por pesar o concelho onde a autora exerce atividade profissional, já a escolha do grupo social, partiu de motivação pessoal e ainda que desempenhe funções profissionais, ligadas desde sempre aos adultos, a solidariedade entre gerações e a inter -geracionalidade, com enfoque nas populações mais jovens inseridas em contextos vulneráveis e em exclusão social, tem sido um domínio para o qual se encontra particularmente atenta.

As crianças e jovens constituem socialmente um grupo particularmente vulnerável, em virtude de estarem submetidos a um elevado grau de dependência dos mais velhos, submissos ao ambiente físico e social em que se encontram e como tal um grupo, mais suscetível de violação dos seus direitos.

As crianças e jovens em risco de exclusão social, acabam por estar maioritariamente integrados em contextos socioeconómicos vulneráveis, condicionados pela desigualdade sociais, falta de oportunidades, problemas estruturais e violados no exercício dos seus direitos fundamentais. A falta de estímulos sociais, por inexistência de espaços de socialização, falta de acesso à cultura, ao lazer, falta de recursos mínimos de sobrevivência, elevado índice de abandono escolar, acabam por condicionar fortemente o seu desenvolvimento cognitivo, social e psicológico. As situações de exclusão social causam privações múltiplas e nas crianças e jovens, podem causar atrasos no desenvolvimento e perturbações de comportamento. As relações em contextos de vulnerabilidade social, geram crianças e jovens, passivas e dependentes, com autoestima comprometida, interiorizam como atributos negativos pessoais, as falhas próprias da sua condição histórico-social. Desde muito jovens percecionam-se como inferiores e incapazes, desvalorizadas, sem reconhecimento social mínimo que as faça crer em seu próprio potencial como ser humano.

Num quadro de igualdade de oportunidades e acesso a direitos, as crianças e jovens devem beneficiar de todos os fatores que promovam o seu crescimento e desenvolvimento, designadamente modelos, exemplos e estratégias para o desenvolvimento de comportamentos assertivos, aprendizagem de regras e de relacionamento interpessoal empático e tolerante (Leandro, 2003). De entre os fatores que diminuem os impactos negativos no seu desenvolvimento, Magalhães (2002) destaca as atividades que promovem

autonomia, orientação social positiva, fontes de apoio individual ou institucional, bem como um forte e bom relacionamento com seus pares e pessoas fora da unidade familiar.

Um projeto de intervenção social, coloca-se sempre como um desafio, uma vez que o objetivo final é produzir uma mudança numa dada situação social, e o assistente social, no seu agir profissional, diferencia-se de todos os outros profissionais, porque vai transformando a sua intencionalidade em ações concretas, que visam a mudança de determinada pessoa, grupo ou comunidade. Deste modo com a intenção de produzir uma mudança individual e comunitária, o princípio norteador do presente trabalho de projeto, consiste na consolidação de uma metodologia de intervenção social, que dê resposta à questão de como se poderá promover a participação social nas crianças e jovens, como estratégia de inclusão social. O projeto foi planeado para ser implementado num território, que pelas suas características, as crianças e jovens estarão em maior risco de exclusão social. O território de intervenção do projeto, caracteriza-se por ter baixo índice populacional, com padrão de povoamento disperso, baixos níveis de escolaridade, baixos recursos económicos, com número reduzido de equipamentos de utilização pública e com fraca rede de transportes públicos. Território que apresenta na sua estrutura social a “*segregação ao acesso a certos direitos essenciais para o desenvolvimento pleno*” das crianças e jovens em particular e da comunidade numa forma geral, encontra-se “*fora dos recursos e valores dominantes da sociedade*” (Capucha, 2004:100), centrada em questões de participação social, nas mais diversas manifestações culturais, artísticas e desportivas.

Atento ao quadro social e tentando contribuir para melhoria de vida das crianças e jovens e sustentado pelo enquadramento teórico, o trabalho de projeto propõe uma medida facilitadora de participação na vida em comunidade, com o recurso ao voluntariado social, promotora de desenvolvimento de competências e desempenho de uma cidadania ativa. Passa por legitimar as crianças e os jovens como agentes sociais participativos da sociedade, reconhecendo-lhes os seus direitos fundamentais e promovendo-lhes as condições para o exercício e acesso à oportunidade de participação.

O presente trabalho de projeto, está estruturado em capítulos. No Capítulo I procedeu-se ao enquadramento teórico - conceptual, que se destina a conhecer o estado da arte, sistematizando e delimitando o conhecimento sobre a temática. Percorreu-se várias abordagens do conceito de exclusão social, para melhor entender a natureza deste conceito multidimensional. Deu-se enfoque à cidadania, à participação social, ao empowerment, às etapas do desenvolvimento das crianças e jovens, ao de tempo livre e lazer, à distinção da educação formal e informal e ao voluntariado. De salientar que ainda neste capítulo, se dá conta que a intervenção do Assistente Social é pautada pelos valores inscritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, com o fim de capacitar, autonomizar e incluir. A entrada no Capítulo II compreende o marco para a construção do diagnóstico social, cujo âmbito de

intervenção do presente trabalho, está circunscrito à unidade territorial da União de freguesias de Poceirão e Marateca, pertencente ao concelho de Palmela. O diagnóstico realizou uma “radiografia”, sobre os problemas e as necessidades sentidas naquele segmento territorial, identificou os recursos e os meios para a ação. Finalmente o Capítulo III apresenta o projeto denominado “Laboratório de Oportunidades: Capacitação para a participação” que expõe como tema transversal a participação social, das crianças e jovens, utilizando como estratégia para a inclusão, o voluntariado social e a solidariedade, pautado por condutas éticas e humanitárias, num território onde pelas suas características específicas, as crianças e jovens estarão em maior risco de exclusão social. Parte da premissa que a cidadania se constrói no quotidiano, com a efetiva participação das crianças e jovens, em áreas de intervenção do seu interesse e nas causas sociais da sua comunidade e que estas são capazes de intervir na sua realidade, com o propósito de gerar uma mudança. Lista-se ainda toda a bibliografia e fontes consultadas, para a elaboração do presente trabalho bem como os anexos, de suporte aos dados citados, no corpo do trabalho.

CAPÍTULO I - ITINERÁRIO TEÓRICO CONCEPTUAL

1. Inclusão e exclusão social: Fatores, conceitos e dimensões

O quadro teórico, suportado pelo material considerado pertinente na revisão da literatura e sob o qual, o investigador define e delimita os conceitos chave-chave revestem-se de crucial importância, uma vez que são estes que vão servir de suporte na elaboração de todo o trabalho. Nesta medida, para o trabalho em estudo, os conceitos chave considerados, para guiar este caminho são Inclusão e exclusão social, criança, educação informal, voluntariado, participação social e exercício de cidadania.

1.1. Exclusão Social

Este primeiro enquadramento, permite dispor de uma ferramenta de análise que procurará aprofundar a compreensão das dinâmicas que geram fenómenos de exclusão social, visto que para se poder intervir, há que primeiramente entender a problemática. Recorrendo a vários autores, apresenta-se as várias perspetivas sobre as causas e origens, do conceito em debate.

De acordo com a Comissão das Comunidades Europeias, a exclusão social é definida como sendo:

“(…) processo através do qual certos indivíduos são empurrados para a margem da sociedade e impedidos de nela participarem plenamente em virtude da sua (...) falta de competências básicas e de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, ou ainda em resultado de discriminação. Este facto distancia-os de oportunidades de emprego, rendimento e educação, bem como das redes e atividades sociais e das comunidades. Têm pouco acesso a organismos de poder e decisão e sentem-se, por esse motivo, impotentes e incapazes de assumir o controlo das decisões que afetam as suas vidas quotidianas” (CCE, 2003).

Estivil (2003), na sua referência teórica, observa que a exclusão pode manifestar-se à escala individual, nas relações entre os indivíduos e destes com os grupos e instituições intermédias e destes com o conjunto da sociedade e apresenta o carácter multidimensional da qual a exclusão social é detentora, afirmando que é:

“(…) processo acumulativo e pluridimensional que afasta e inferioriza, com ruturas sucessivas, pessoas, grupos, comunidades e territórios dos centros de poder, dos recursos e dos valores dominantes” (Estivil, 2003).

Há a salientar que enunciada como um processo, parte-se do pressuposto que a exclusão social não é algo que aconteça subitamente, mas chega por meio de consecutivas quebras de relações sociais ou afetivas, como consequência de uma trajetória marcada por

múltiplas vulnerabilidades e que vai progressivamente impelindo o indivíduo, grupo ou comunidade, para fora dos centros relacionais e de recursos, conduzindo-o gradualmente à marginalização. E sendo um processo que envolve o indivíduo por inteiro e as suas relações com os outros, é passível de ser sujeito a uma intervenção social direcionada e suscetível a modificação, não é algo estático e irreversível, no qual não há a possibilidade de uma saída.

Em concordância com a análise multidimensional da exclusão social, no dizer de Costa (1998) não há “exclusão”, mas sim “exclusões”, realçando que o processo de exclusão social, envolve trajetórias de fragilidade, precaridade ou vulnerabilidade por meio de rutura continuas sofridas dos vínculos, nas diversas dimensões, da existência humana em sociedade, e estas ruturas vão agindo umas sobre as outras. Isto porque, o autor ao teorizar a exclusão social, coloca a tónica da sua análise numa perspectiva sistémica e na relação de pertença que o indivíduo estabelece com cada um dos sistemas sociais. Reconhece nos sistemas sociais uma forte ligação e interdependência e em alguns casos, inclusivamente verificando-se a sua sobreposição. Por outro lado, salienta que a exclusão social está intimamente associada á ideia de cidadania entendida como a participação da pessoa na sociedade, na qualidade de membro e só se atingindo o exercício pleno de cidadania se se tiver acesso a um conjunto de sistemas sociais básicos. Para compreender o que é estar excluído da sociedade, o autor desdobra a noção de exclusão, na relação que a pessoa mantém com cada uma das cinco esferas sociais básicas, agrupando-as em cinco dimensões: o social, o económico, o institucional, o territorial e finalmente o das referências simbólicas. Enfatiza a ideia de que não traduzem realidades estanques ou autónomas, mas que na prática elas aparecem entrelaçadas, operando umas sobre as outras e reforçando-se mutuamente. Significando muitas vezes, que uma forma de exclusão pode ser consequência de outra forma de exclusão, e que na maioria dos casos, a exclusão de um sistema social básico acarreta por inerência a exclusão de outros sistemas sociais.

Baseado na análise deste autor, a exclusão social pode se manifestar: (i) numa dimensão social em que se fragilizam as relações dos sistemas, nos quais cada pessoa se insere, desde o sistema micro, ao nível das relações familiares e de vizinhança, passando pelo sistemas meso no domínio das relações dos grupos de amigos e pequenas comunidades, até aos sistemas macro envolvendo relações com outras redes sociais, levando o indivíduo ao isolamento e à solidão. (ii) Na dimensão económica, o processo de fragilização dos laços, acontece por meio de três principais tipos de sistemas, sendo eles: mecanismos geradores de recursos que advém de salários e pensões, o mercado de bens e serviços, aos quais as pessoas necessitam de aceder para sobreviver e o sistema de poupanças que poderá promover uma segurança, para fazer face a imprevistos futuros. (iii) Na dimensão institucional verifica-se a privação do poder de ação e representação, abrangendo o sistema de prestação de serviços, como o sistema educativo, de saúde, de justiça e de habitação,

bem como instituições mais diretamente relacionadas com o exercício dos direitos civis e participação política. (iv) No respeitante à forma específica de exclusão que tem por base uma dimensão territorial, foca-se em situações de exclusão que ultrapassam as esferas individuais ou familiares, e que se encontram ligadas às áreas geográficas onde os indivíduos vivem e que acabam sendo restringidos quanto a lazer e demais atividades sociais básicas. Formas de exclusão que se manifestam a diferentes níveis territoriais, nomeadamente a nível local como o caso de bairros desfavorecidos nas grandes cidades, ou em certas freguesias ou concelhos rurais, nos quais a melhoria das condições de vida, apenas pode acontecer se houver uma intervenção ao nível de todo o território, nomeadamente fazem-se sentir intervenções no domínio da habitação, nos equipamentos sociais e áreas comunitárias, nas acessibilidades, na segurança, nas redes viárias e inclusive no incremento de atividades económicas. (v) Por último, na dimensão das referências simbólicas, encontra-se intrinsecamente ligado a uma dimensão subjetiva assumida pela transformação da identidade do indivíduo, e de relacionamento com o outro, em que o não acesso a determinadas condições desencadeia sentimentos de inutilidade, ligado à sua própria incapacidade de superar os obstáculos e os processos que provocam ou acentuam a sua exclusão. Nesta esfera, assiste-se progressivamente a um conjunto de perdas, e dá como exemplo perdas identidade social, de autoestima, de motivações, de sentimento de pertença. O excluído encontra-se fora dos universos materiais e simbólicos, sofrendo a ação de uma espiral crescente de rejeição, que culminará na incorporação de um sentimento de autoexclusão.

No entender de Escorel (1999) o acumular de experiências de fragilização e rutura, conduzem os indivíduos que as sofrem, a uma condição muito peculiar: a condição de alguém que não encontra nenhum lugar social, está totalmente desvinculado ou com vínculos tão frágeis que não constituem uma unidade social de pertença. São pessoas desvinculadas no sentido material e afetivo bem como marginalizadas no nível simbólico. Neste contexto o processo de exclusão, opera pela discriminação e estigmatização e acabam “expulsos” de categorias socialmente idealizadas e aceites.

Para Estivil (2003) a exclusão social é explicada, através de um encadeamento de fatores, de natureza distinta, mas convergentes, que se verificam de forma repetitiva, ao nível da vida do indivíduo, da família, de grupos e de territórios. Na sua análise, o processo de exclusão sofre oscilações durante o seu percurso, essa situação é evidenciada, através das várias etapas apresentadas: tem uma fase de início, seguido de uma fase de recuperação, decorrente de medidas de intervenção internas ou externas ao indivíduo, é alvo de uma estagnação ou podendo mesmo verificar-se uma progressão ascendente para a inclusão. Contudo, pode reincidir a privação e verifica-se a fase da deterioração e finalmente fruto das desvantagens acumuladas, e numa descida vertiginosa, alcança uma fase crónica. Para que uma intervenção possa ser o mais direcionada possível, há que ter em conta a fase de

exclusão em que se encontra a unidade de intervenção e a história subjacente a essa rutura. Não descurando que a vulnerabilidade pode manifestar-se através de um único fator dominante ou de vários fatores em sobreposição. Este autor apresenta o seu debate baseado em circuitos de privação e desvantagens acumuladas, chegando mesmo a enunciar fatores determinantes e potenciadores de exclusão e risco de vulnerabilidade como:

“(...) as origens familiares, o baixo nível de escolarização, a formação profissional escassa, o trabalho precário ou inexistente, a alimentação deficiente, a habitação inadequada ou em mau estado, o estado de saúde débil, a falta de prestações sociais, a falta de acesso a serviços públicos (...) localidades isoladas dos centros de comunicação, de transportes e de comércio, com estruturas demográficas regressivas, equipamentos e serviços públicos reduzidos e obsoletos, com oligarquias locais que impedem inovação cultural, estancamento económico progressivo, redução de possibilidade de iniciativa coletiva” (Estivil, 2003).

Analisando a perspetiva trazida à discussão por Amaro (2000), verifica-se que na sua análise de exclusão social a mesma é encarada como “*uma situação de falta de acesso às oportunidades oferecidas pela sociedade aos seus membros*”, colocando a tónica de estudo no exercício da cidadania e na participação plena na sociedade. Embora salientando o carácter multidimensional, até aqui já defendido por Costa (1998) e Estivil (2003), apresenta uma outra perspetiva de observação. Decompõe o conceito em aspetos decorrentes de uma interação social, cujo epicentro da sua análise, reside nas capacidades humanas individuais. Para o autor, quando se analisa a exclusão, há seis níveis a ter em conta: nível do ser (competências pessoais- personalidade, dignidade, autoestima, reconhecimento), nível do estar (competências sociais e comunitárias- redes de pertença social – família, vizinhos, sociedade), nível do fazer (competências profissionais- tarefas realizadas e socialmente valorizadas- trabalho remunerado ou voluntário), nível do criar (competências empresariais- capacidade e empreendedorismo e iniciativa), nível do saber (competências informativas- acesso à informação para refletir e tomar decisões) e o nível do ter (competências aquisitivas- rendimento, poder de compra, capacidade de estabelecer prioridades de aquisição e consumo). Segundo a sua abordagem um indivíduo, encontra-se em situação de exclusão social, quando num, alguns ou todos destes níveis ocorre, uma “*não realização*”.

Quando a estrutura social promove “*ruturas sucessivas dos laços sociais*”, segregação ao acesso a certos direitos que são essenciais para o desenvolvimento pleno, de certos indivíduos, grupos de indivíduos ou uma comunidade, “*encerrando-os em territórios fora dos recursos e valores dominantes na sociedade*”, Capucha (2004) usa como referência a noção de estar em exclusão social. Este autor na demarcação conceptual de exclusão social, dentro da organização da sociedade, atribui especial relevância à natureza dos laços sociais e aos direitos sociais, considerados básicos e universais nas sociedades contemporâneas e ainda

ao direito de participação na sociedade. Na sua concepção estar excluído significa estar subjugado a uma sucessão de rupturas sociais, que ocorrem essencialmente nas estruturas consideradas essenciais ao equilíbrio emocional do ser humano, como a família, as amizades e a confiança no futuro. Dai que considere que estar em situação de exclusão é:

(...) não possuir um emprego ou apenas possuir um com má qualidade, mal remunerado, instável e inseguro, quase sempre sem condições de higiene e segurança, desprotegido e frequentemente 'a-legal'; possuir qualificações baixas, quase nulas ou obsoletas face às necessidades de adaptação às rápidas mutações organizacionais e tecnológicas da 'sociedade do conhecimento'; ter experimentado o insucesso escolar ou carreiras escolares muito curtas e não aceder a oportunidades de atualização profissional e de formação ao longo da vida; não fruir de equipamentos e atividades culturais satisfatórias (...) possuir um estatuto social desvalorizado e uma identidade negativa; ser mais vulnerável às doenças e beneficiar de cuidados de saúde de pior qualidade – ou não beneficiar deles de todo; viver em habitações degradadas ou às vezes até na rua; não encontrar na família os apoios estratégicos que garantam suporte para projetos de vida pelo menos estáveis, material, relacional e emocionalmente; e pertencer a comunidades onde predomina a carência, a marginalidade, a violência (...) e de não usufruir de rendimentos necessários a uma vida digna. (Capucha, 2004)”

Sublinha que estar nessa situação é estar na presença de alguém a quem foram retirados os direitos de cidadania, em relação aos restantes membros da sociedade a que pertence.

A experiência de fragilização e/ou ruptura dos laços sociais vivida pelos indivíduos e que termina pela ausência de utilidade social e sentido atribuído pelo próprio indivíduo para a vida, é cunhada por Paugam (2003), de desqualificação social, mas que está vinculada no seu todo, a processos de exclusão. Articula três ideias ao conceito de desqualificação social, as quais se encontram igualmente vinculadas ao conceito de exclusão: a noção de trajetória, ou seja, de que há um processo que deve ser percebido de forma longitudinal, o que permite apreender o percurso temporal dos indivíduos; o conceito de identidade, positiva ou negativa, de crise e de construção dessa identidade e, por fim, destaca o aspeto da territorialidade, ou seja, os espaços que abrigam processos excludentes. Do mesmo modo, ao procurar destacar o carácter processual implícito na noção de desqualificação, o autor enfatiza a recorrência a uma espiral de decadência que atravessa várias etapas: a *fragilidade*, a *dependência* e a *ruptura*.

A etapa de *fragilidade* está relacionada à experiência vivida, associada a uma descida de classe social, iniciada na maioria dos casos por uma vulnerabilidade ou ruptura no mundo do profissional ou perdas sucessivas de referências, como o local de moradia. Trata-se de experiências tipicamente dolorosas que por sua vez, produzem em quem as vivencia, a sensação de estar deslocado. Decorrente destas experiências sucessivas, nasce um

sentimento de vivenciar uma situação de inferioridade social, em relação a uma situação anterior, levando o autor a realçar que a *“uma situação continuada de fragilidade pode conduzir à fase da dependência”*. A etapa de *dependência* é de fato a fase em que os serviços sociais se responsabilizam pelas dificuldades enfrentadas pelos indivíduos, onde a maioria das pessoas que vivencia essa situação, em boa medida, desistiu de ter um emprego, verifica-se o afastamento da sociabilidade e não têm condições psicológicas para investirem em si próprios. Por fim, a continuidade da dependência pode levar à experiência da *rutura*. A *rutura* constitui-se por um conjunto de circunstâncias pessoais e sociais acumuladas, que impedem por razões de saúde, de ocupação remunerada, laços comunitários, vínculos familiares, de instrução, de capital negociável, o acesso a direitos, instalando-se por inerência uma crise da identidade e ocorre uma “fuga” da vida social. Nesta submissão a uma série de *ruturas* de laços sociais, os indivíduos perdem o seu papel na economia e na sociedade em geral, muitos são os que acabam por nutrir um sentimento de inutilidade para a sociedade e destituídos do estatuto de poder, não encontram mais sentido para a vida, e em muitos casos, conduzem a uma acentuada marginalização, caindo no alcoolismo e na dependência química.

No seu debate, Paugam (2003) revela como as estruturas sociais com poder dominante se impõem aos indivíduos, forjando modos de subjetivação e atuando sobre a base psicossocial desses indivíduos. Vincula a questão da desqualificação social à construção de uma identidade, de um status, moldado pela condição social objetiva das populações, reconhecidas numa situação de precariedade econômica e social. Neste processo os indivíduos desencadeiam uma “identidade negativa”, ancorada a traços socialmente desvalorizados, dos territórios em que habitam. Pelo facto de residir em determinada comunidade, cuja reputação social se encontra conotada como “má”, interiorizam a consciência de um estatuto inferior e desvalorizado e constroem referências identitárias negativas e experimentam a desqualificação social. Quando o descrédito da comunidade *“repousa, pelo menos em parte, nas representações coletivas que se formaram no exterior desses espaços residenciais e que corresponde a uma forma de conhecimento social espontânea, generalista e muitas vezes superficial da realidade”*, diz-se estar-se em presença de um fenómeno, produto de uma construção e representação social de uma dada realidade dominante. Esta imagem, em regra, é absorvida pela consciência social dos habitantes, os quais têm tendência para, daqui por diante, se conformarem com ela. No entanto *“a constituição e persistência de uma identidade negativa não são observáveis em todas as cidades socialmente desqualificadas”*. Pode dar-se o caso de que as famílias que residem nesses espaços, mobilizarem iniciativas de entreejuda para combater esse estigma, e mostrarem à restante sociedade que não são diferentes. Decorrente desta ação dinâmica, ocorre uma *“valorização da identidade coletiva”* e toda a comunidade se mobiliza em defesa de um território comum” (Paugam,1991:141-142).

Em suma, da apresentação dos estudos que utilizaram como categoria central de análise a exclusão social, embora pese as formas diversas de definir e abordar o problema e de se equacionar que todos os sistemas de análise poderem ser complementares uns dos outros, existe um traço recorrente nos mesmos: o entendimento da exclusão social como um conjunto de vulnerabilidades e privações no acesso a bens materiais e imateriais produzidos socialmente.

1.2. Inclusão social

Para que se consiga romper com o ciclo de exclusão social, é necessário que se dê origem a um processo inverso, capaz de reconstruir ou criar laços de modo a que os indivíduos, grupos ou comunidades excluídos socialmente, possam integrar o tecido social.

De acordo com a Comissão das Comunidades Europeias (2003), a inclusão social caracteriza-se por ser

“um processo que garante que as pessoas em (...) exclusão social acedem às oportunidades e aos recursos necessários para participarem plenamente nas esferas económica, social e cultural e beneficiarem de um nível de vida e bem-estar considerado normal na sociedade em que vivem. Assegura-lhes, pois, uma participação acrescida no processo decisório que afeta as suas vidas e o acesso aos seus direitos fundamentais (Comissão das Comunidades Europeias, 2003).”

O conceito de inclusão social é entendido como o resultado de uma ação positiva, tomada para mudar as circunstâncias e hábitos que levam, ou possam causar a exclusão social, de determinado indivíduo, grupo ou comunidade. Inclusão social está geralmente ligada ao próprio exercício de cidadania e relaciona-se com o reforço das condições de igualdade de oportunidades criadas pelas sociedades, para contrariar ou minimizar as assimetrias, as desigualdades e para que os indivíduos até então excluídos, tenham acesso igualitário às estruturas económicas, sociais, políticas e culturais, que regulam a sociedade. Para Amaro (2000) inclusão social está relacionada com a promoção e reforço de capacidades e competências individuais e familiares, tendo em vista a integração, a coesão, e deste modo, abraçar uma maior justiça social.

Uma sociedade inclusiva é aquela que disponibiliza e prepara mecanismos, para assegurar a garantia dos Direitos Humanos, a dignidade, a cidadania ativa e a capacitação de todas as pessoas que a compõem. (REAPN, 2009)

1.2.1. Cidadania, participação e empowerment

Uma vez que quando orientamos a reflexão da inclusão social, esta aparece equacionada por vários autores (Costa, 1998; Amaro, 2000; Capucha, 2004), para o princípio da cidadania, esta será uma secção onde se irá analisar aspetos teóricos desta categoria, e refletir sobre os seus múltiplos sentidos e consequências para um projeto de intervenção, que pretende ter compromisso com a transformação do *status-quo* dos sujeitos.

Cidadania e direitos da cidadania, dizem respeito a uma determinada ordem jurídico-política de um país, no qual uma Constituição define e garante quem é cidadão, e que deveres e direitos ele tem em função de variáveis como idade, estado civil, condição física e mental, dividas para com a justiça penal, etc. Os direitos do cidadão e a própria ideia de cidadania, não se configuram como universais, é um conceito histórico, que permite definições que se ajustam aos contextos de tempo e espaço, no sentido em que estes coexistem ancorados a uma determinada Constituição, daí ser possível identificar o cidadão português, o cidadão espanhol, o cidadão inglês e definir os direitos e deveres desses cidadãos, de acordo com as determinações de cada país. Para Marshall (1967) “*a cidadania é um status concedido aqueles que são membros integrantes de uma comunidade*”, pelo que os indivíduos que usufruem de determinado serviço, só por si, não os tornam cidadãos, isso só acontece se efetivamente o individuo participar na conceção, na escolha e usufruto dos direitos civis e políticos, numa comunidade. Deste entendimento, pode-se extrair da ideia de cidadania, que a mesma é eminentemente resultado de decisões políticas, e que não está vinculada a valores universais.

A cidadania na sua origem remonta à Grécia Antiga e está vinculada ao surgimento da cidade, a Pólis¹, assumindo um cariz essencialmente político, intimamente relacionada com o exercício do poder e governo da cidade e balizado pelos direitos e deveres dos cidadãos. As Cartas Constitucionais e a Declaração Universal do Direitos Humanos, são a expressão da consolidação da cidadania, ressaltando os valores essenciais da liberdade e igualdade perante a lei.

O conceito de cidadania, analisada na clássica obra de Marshall (1967), na era da modernidade, revela que assumiu múltiplos significados e formas, em função dos diferentes contextos culturais e períodos distintos, demonstrando que o conceito é um processo socialmente construído e dinâmico. O mesmo autor, na análise do processo de cidadania, distingue três elementos, definidos sob a forma de direitos, independentes e em inter-relação: o elemento civil, entendido como o conjunto de direitos necessários ao exercício das liberdades individuais, o elemento político, compreendido pelos direitos que asseguram

¹ Pólis. Sinónimo de cidade, graças ao modelo das antigas cidades gregas até o período arcaico.

participação no direito político e o elemento social, definido pelos direitos que defendem a participação ao nível da vida em sociedade e usufruto de um património coletivo social.

A consagração progressiva e sequencial do conceito de cidadania em normas constitucionais é explicada com base na classificação das gerações de direitos fundamentais, criada a partir do lema revolucionário francês - liberdade, igualdade e fraternidade. A cidadania tem o seu reconhecimento jurídico, com os designados direitos de primeira geração, ou direitos de liberdade, surgiram nos séculos XVIII e XIX e foram os primeiros reconhecidos pelos textos constitucionais. Compreendem os direitos civis e políticos, inerentes ao ser humano e oponíveis ao Estado, visto na época como grande opressor das liberdades individuais. Posteriormente com os direitos de segunda geração ou direitos de igualdade, que surgiram após a II Guerra Mundial com o advento do Estado-Social, integra os direitos sociais, económicos e culturais. Estes direitos apoiam-se numa base orçamental e estrutural, a partir de necessidades específicas da sociedade e que implica um investimento por parte de quem os promove, enquanto mecanismo institucional compensatório na promoção da igualdade entre os cidadãos. Finalmente com os direitos de terceira geração ou direitos de fraternidade e solidariedade. São considerados os direitos coletivos por excelência, pois estão voltados para a humanidade como um todo e não “se destinam especificamente à proteção dos interesses de um indivíduo, de um grupo ou de um determinado Estado”. São os direitos comunitários e de cidadania, ecológicos e ambientais, que representam aqui o conjunto de direitos adstritos aos cidadãos, decorrentes do seu estatuto e da sua ligação ao próprio tecido social. Atualmente introduzidos no âmbito jurídico pela globalização política, assiste-se aos direitos de quarta geração que compreendem os direitos à democracia, informação e pluralismo (ONU, 1948).

Esta evolução histórica da conceção de cidadania, conduz à conclusão de que ela está em constante enriquecimento, e que a sua conquista e ampliação de direitos, é um imperativo constante em face de uma sociedade sempre em mudança. Cabe deixar claro que com o surgimento de novas gerações de direitos, não ocasionou a extinção dos anteriores e atualmente todos eles coexistem (Barbalet, 1989).

Possibilitar uma plena participação sob a tutela da cidadania, é beneficiar de igualdade de circunstâncias, no processo decisório, em todas as esferas da vida social, é usufruir de um nível de vida e bem-estar social, considerado normal, na sociedade contemporânea (Hutchby, 1998).

Para aumentar a eficácia do exercício da sua cidadania, há que primeiro conduzir as pessoas, grupos e comunidades a “*um processo de reconhecimento e utilização de recursos e de instrumentos, em si mesmos e no seu meio envolvente*” e esse processo acaba por se traduzir num “*acréscimo de poder nos domínios psicológico, sociocultural, político e económico*”, definido por Pinto (1998: 252) como empowerment. Vital (2013) decorrente da

sua análise ao conceito, acrescenta que é um processo em si mesmo, com um cariz educativo e capacitante, uma vez que coloca ênfase na aquisição de competências sociais e dotando-as de consciência social.

Entenda-se que a palavra *empowerment*, enquanto conceito que se apresenta na sua raiz conceptual associado a um instrumento de “poder”, possui um sentido de “dar poder para” as pessoas fazerem as suas próprias escolhas e potenciar a sua autonomia. Em serviço social, é antes de mais definido como um processo de intervenção que reside na ideia de ajudar a aumentar o poder dos grupos sociais mais oprimidos e entendido como a capacidade de obter “poder sobre” como influenciar o pensamento dos outros, “poder para” ter acesso a recursos, a bens, a tomar decisões e fazer escolhas e “poder de” resistir ao pensamento dos outros (Carvalho, 2016; Pinto 2011).

O *empowerment* pode ser desenvolvido num contexto individual e comunitário (Carvalho, 2004; Branco, 2008). Uma intervenção baseada num processo estratégico de *empowerment* individual, assiste-se ao desenvolvimento progressivo das competências pessoais, da unidade de intervenção, para tomar decisões na vida pessoal, para a resolução de problemas e concretização de objetivos, de aceder à informação, de ter oportunidade de fazer escolhas coerentes, de controlar o percurso de vida. Reforça a confiança e convicção, sobre as suas aptidões e forças pessoais, implicando um autoconceito positivo e incremento da sua autoestima. Por todos estes fatores, aumenta sobremaneira a capacidade de realização das pessoas, tendo em vista a superação de determinadas condições sociais e pessoais, assiste-se a uma ação em função das suas próprias escolhas. No quadrante de uma intervenção desenvolvida sob a estratégia do *empowerment* comunitário, assiste-se progressivamente a um processo de validação e de legitimação da voz da comunidade e ao mesmo tempo, que se verificam a remoção de barreiras que limitam a qualidade da vida em sociedade. Possibilita aos indivíduos atuarem coletivamente e a desenvolverem competências para participarem da vida em sociedade, inclui não só ao nível da aquisição de habilidades, mas também um pensamento reflexivo e crítico que qualifica a sua ação. Este processo que procura promover a participação, visa o aumento do controle e uma maior influência sobre as determinações que afetam a sua qualidade de vida, a defesa dos seus interesses, na prossecução de uma maior equidade de oportunidades, uma distribuição mais equitativa dos recursos, e justiça social. (Vital, 2013; Carvalho, 2004).

O *empowerment* enquanto instrumento de intervenção do serviço social, no dizer de Pinto (1998), Cavalieri (2017) e Fazenda (sem data) constitui-se como uma ferramenta valiosa para a promoção da participação e fortalecimento em direitos de grupos e pessoas, particularmente dos que são sujeitos a discriminação e exclusão social. É visto como um processo intencional e contínuo, que quando centrado na comunidade local, abarca a reflexão crítica, a atenção e a participação, por meio do qual as pessoas a quem falta o acesso a uma

parcela dos recursos, possam ter maior acesso e controle sobre eles, que quando centrado a nível individual, promovem o poder de agir da pessoa e esta ganha controle sobre as circunstâncias da sua vida, a participação democrática na vida da comunidade e uma compreensão crítica do seu ambiente envolvente. Deste modo, e de uma forma genérica, visa a constituição de comunidades responsáveis e ativas, nas quais os indivíduos que as compõem adquiram maior controle sobre suas vidas e participem democraticamente da vida quotidiana tendo em conta as diferentes estruturas, conjunturas e práticas culturais e sociais.

2. Contextualização das Crianças e Jovens, nas interações sociais

Neste capítulo será apresentada a contextualização reflexiva: i) da criança enquanto construção social, para um sujeito de direitos; ii) do seu desenvolvimento na esfera cognitiva e psicossocial enquanto grupo sujeito a uma vulnerabilidade, por se encontrar sob uma constante interação e forte dependência do mundo dos adultos; e iii) do peso da prática dos tempos livres como desenvolvimento de competências sociais e pessoais. Importa conhecer os contextos, os grupos de pares e suas famílias, de modo a compreender os fatores que influenciam na promoção da autonomia de forma a adequar estratégias e práticas pedagógicas diferenciadas, que respondem às características individuais de cada criança.

2.1. Da construção social para um sujeito de direitos

O conceito que se tem do termo criança e jovem, foi sendo historicamente construído, encontrando um forte vínculo às dinâmicas estruturais da realidade social e à ideia de criança como ator social (Sarmiento, 2004; Stephanou, 2007; Berger & Luckmann, 2010; Carvalho, 2010).

Partindo deste entendimento, ele é compreendido de forma diferente, consoante a época e o lugar, estando condicionadas a códigos de socialização, a dimensões culturais, filosóficas, económicas, e por vezes religiosas. Neste espaço de construção social, o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, um ser em desenvolvimento com características e necessidades próprias, e a posição central que foi sendo desenvolvida e que ocupa na cultura contemporânea, esta fase da vida do ser humano, foi uma tarefa que consumiu vários milénios. Enquanto categoria socio-histórica, a criança começou por ocupar um papel muito reduzido, tanto na família como na sociedade. Não se considerava a infância como merecedora de proteção especial, a criança era considerada um ser insignificante, que desencadeava apenas sentimentos de indiferença e clima de pouco afeto. O pouco investimento nas crianças, é explicado pela alta taxa de mortalidade infantil e duras condições

de vida, em que “as pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual” e só adquiria sentido, na vida adulta (Ariès, 1981; Saraceno, 1988).

Contudo este paradigma começa a mudar, e a situação critica vivida pela infância no fim do século XIX e início do século XX, em muito contribuíram para introduzir na agenda dos decisores políticos, as crianças como prioridade de análise e discussão. Foi um período em que as crianças começam a ser vistas como “*vítimas das famílias e da sociedade*”: Subjugadas ao domínio dos adultos, quanto mais fossem oriundas de uma classe menos favorecida; Passaram pelo flagelo da escravidão; Fizeram parte do tecido trabalhador rural; Com a Revolução Industrial são incorporadas na mineração, siderurgia ou indústria têxtil; Agravada pela tortura moral que representou a I Grande Guerra, onde deixou muitos órfãos a viverem na extrema pobreza. Este contexto social, levou a Sociedade das Nações, precursora da atual Organização das Nações Unidas, a articular códigos de direitos humanos e a impulsionar a primeira Declaração sobre os Direitos da Criança, em 1924, conhecida como a Declaração de Genebra (Sarmiento, 2004; Soares 1997). Um texto ausente de coercividade, composto por cinco pontos, que assenta no reconhecimento e proteção dos direitos da infância. Nesta conjuntura, a ONU proclama em 1925, o Dia Internacional das Crianças.

A preocupação com os direitos das crianças, surge com mais notoriedade, após a II Guerra Mundial, com a Organização das Nações Unidas e onde em 1946 é criado a UNICEF², uma organização para responder às necessidades e privações de crianças em maior risco e cujas vidas foram profundamente afetadas pelos conflitos e crises sociais. Em 1959, na linha dos direitos inscritos na Declaração de Genebra e na sequência da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas promulga uma Declaração Universal dos Direitos da Criança, onde articula dez princípios, que procuram ampliar a proteção oferecida pela Declaração de Genebra. Incorpora novos parâmetros de proteção de direitos humanos aplicáveis no âmbito da infância e juventude, onde reconhece que são uma parte fundamental da sociedade e que do seu cuidado depende o futuro da humanidade (UNICEF, 2009; Carvalho, 2016). Embora constitua um instrumento importante rumo ao pleno reconhecimento dos direitos das crianças, o carácter de declaração, não era de cumprimento obrigatório, possuindo somente um “carácter simbólico”, carecendo de mecanismos de efetividade e de garantias.

Dando continuidade ao paradigma de proporcionar uma estrutura para a defesa de direitos em nome das crianças e consciencializar os decisores políticos e comunidade em geral das suas necessidades especiais, a Assembleia Geral da ONU proclamou 1979 como o Ano Internacional da Criança. Esta proclamação, deveria constituir-se como uma ação de sensibilização a nível mundial, destinada a melhorar a situação das crianças. Com o mesmo

² United Nations International Children’s Emergency Fund, um fundo das Nações Unidas para a Infância no mundo.

propósito, foi estabelecido um grupo de trabalho que, volvidos dez anos de esforços e negociações entre Estados membros, organizações intergovernamentais e não governamentais, fez aprovar o texto definitivo onde as crianças viram consagradas de forma clara e extensa um conjunto de direitos fundamentais, com uma abordagem de carácter vinculativo, para todos os países que a ratificassem. A Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989)³ converteu-se em Lei Internacional em 1990, e a essa proclamação vieram-se a associar praticamente todos os países do mundo.

Em linhas gerais a Convenção dos Direitos da Criança é um diploma composto por cinquenta e quatro artigos, divididos pelas categorias de Direitos Pessoais (direito à vida, sobrevivência e desenvolvimento), Direitos de Provisão (respeitante à salvaguarda da saúde, educação, cuidados primários, entre outros), Direitos à Proteção (onde são salvaguardados os direitos como a não discriminação, abuso físico e sexual, exploração ou injustiça e conflito), e Direitos de Participação (nos quais se inserem os direitos civis e políticos, direito de ser ouvida em assuntos que lhe digam respeito, direito à informação, à liberdade de expressão e opinião e tomada de decisões) e implica uma viragem na forma e conceção de ver as crianças e jovens, passando a lhes serem reconhecidos os mesmos direitos dos adultos (Resolução, nº20/90; Decreto-Lei 49/90).

Em síntese, a ideia moderna da construção social do conceito de criança é necessariamente afetada e influenciada por um vasto conjunto de mudanças sociais, relacionadas com questões demográficas, população ser mais envelhecida; características legislativas, reconhecimento da criança como sujeito de direitos; com características sociais, uma vez que a situação da infância em Portugal sofreu alterações positivas; com questões culturais, que implicaram um aumento da frequência de contextos educativos e, por fim, com questões simbólicas, em que as crianças são tidas como construtoras do progresso social (Sarmiento, 2009; Pinho, 2015).

2.2. Desenvolvimento na esfera cognitiva e psicossocial: dos 6 aos 16 anos

Os conceitos de criança, jovem, adulto ou velho, enquanto parte integrante dos vários períodos do ciclo de vida, são uma construção social, baseado em perceções subjetivas compartilhadas e aceites pelos membros de uma sociedade, que pressupõe um ideal de uma realidade, numa determinada época. Dado esta constatação, não existe um momento

³ Portugal assinou a Convenção dos Direitos da Criança em 26 de janeiro de 1990 e ratificou em 21 de setembro de 1990 (Decreto-Lei 49/90). Na adequação da ratificação da Convenção ao Direito Nacional, a Constituição da República Portuguesa (1991) incorpora no artigo 69.º dedicado à infância que *"1. As crianças têm direito à proteção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, de discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições. 2. O Estado assegura especial proteção às crianças órfãs, abandonadas ou por qualquer forma privadas de um ambiente familiar normal. 3. É proibido, nos termos da lei, o trabalho de menores em idade escolar."*

objetivamente definido e consensual, a partir do qual, a sociedade passa a considerar que uma criança se torna num adulto ou em que uma pessoa jovem passa a ser velha. Muito embora as sociedades do mundo inteiro, reconheçam diferenças no modo como pessoas de diferentes idades pensam, sentem e agem, estas acabam por dividir o ciclo de vida, de modo diferente (Papalia et al, 2006).

Vejamos que, enquanto conceito social definido por limite etário, a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), apresenta no primeiro artigo, a demarcação do conceito de criança, como todo o ser humano menor de 18 anos. Já no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, 1990), no segundo artigo, considera criança como a pessoa até 12 anos de idade incompletos. Porém para a OMS, o ciclo da vida que acolhe o termo criança é compreendida até à idade de 10 anos (Eisenstein, 2005). Enquanto conceito assente num processo de desenvolvimento, tem-se assistido ao longo da história, o desenvolvendo várias teorias que atendendo a parâmetros físicos, cognitivos e sociais, e o modo como elas explicam esse desenvolvimento, depende da perspectiva de como o defensor dessas mesmas teorias, vê a natureza do ser humano. Papalia *et al* (2001) na sua obra alude que nenhuma teoria sobre o desenvolvimento humano é aceite universalmente e nenhuma por si só explica todas as facetas do desenvolvimento. A mesma autora agrupa em cinco categorias, as teorias mais influentes que contribuem para a explicação do desenvolvimento do ser humano, como: 1. *Teorias psicanalíticas*, focada nas emoções e na forma como contactamos e relacionamos com a realidade, desenvolvidas por Sigmund Freud e Erik Erikson; 2. *Teorias da aprendizagem*, que enfatiza o poder da observação na aprendizagem, desenvolvidas por Ivan Pavlov, Burrhus Skinner e John Watson; 3. *Teorias cognitivas*, que realça o desenvolvimento intelectual, com base em mudanças nas estruturas do conhecimento, desenvolvidas por Jean Piaget; 4. *Teorias Etológicas*, segundo a qual o desenvolvimento da personalidade, sofre influência significativa do meio, de John Bowlby e Mary Ainsworth; e 5. *Teorias contextuais*, que demonstra que qualquer função no desenvolvimento surge do contexto social e cultural, defendidas por Urie Bronfenbrenner e Lev Vygotsky (Pinho, 2015; Papalia et al, 2001 e 2006). As diferentes teorias do desenvolvimento, afirmam a importância de se distinguir ciclos de vida, quando a unidade de intervenção se foca em diferentes estádios etários, dadas as suas diferenças quanto ao desenvolvimento global, percepções e interesses.

Papalia et al (2001; 2006) nas suas obras divide o ciclo de vida, em oito fases, que são geralmente aceites nas sociedades ocidentais industriais. Utiliza para o efeito pontos de referência cruciais, que combinados entre si permitem sinalizar mudanças e conferir transição de um período para outro. Apresenta como primeiro período de desenvolvimento a fase pré-natal, compreendida entre a concepção até ao nascimento. Divide a infância em três fases: a primeira infância, entendida do nascimento aos três anos de idade, a segunda infância, dos três aos seis anos, e a terceira infância dos seis aos onze anos. Passa para a fase da

adolescência, período compreendido entre os onze e os vinte anos, a fase do jovem adulto dos vinte aos quarenta anos; a fase da meia-idade dos quarenta aos sessenta e cinco anos e termina na terceira idade, considerando como a fase a partir dos sessenta e cinco anos em diante. Atualmente com o avanço da medicina preventiva, as descobertas de vacinas, curas para doenças graves, e por consequência o aumento da esperança média de vida, Caldas (2007) e Freitas & Py (2011) falam na quarta idade, período considerado a partir dos oitenta anos em diante.

Sendo que o presente projeto de intervenção, pretende ser uma medida para integrar crianças dos 6 aos 16 anos (fase cronológica compreendida entre a terceira infância e a adolescência), considera-se ser importante, caracterizar as fases do desenvolvimento humano em que este público alvo se encontra, observando os fatores de influência que envolvem o comportamento psicossocial, nomeadamente os fatores ambientais, especialmente os contextos mais importantes da família, do bairro, da condição socioeconômica, da etnicidade e da cultura; as influências que afetam a maioria das pessoas numa determinada idade ou numa determinada época da sua história, além daquelas que afetam somente certos indivíduos; e o impacto de algumas influências considerando o tempo de exposição em que podem ocorrer.

2.2.1. Terceira infância

Entre as idades de aproximadamente seis e onze anos, é considerado a entrada no terceiro período de vida do indivíduo ou terceira infância, também identificada por início da puberdade e da pré-adolescência. Para Papalia (2001), o marco que dá início a um novo estágio de desenvolvimento da criança, é quando o seu mundo ultrapassa a família e estende-se à escola. O período a partir do qual se vai definindo e moldando, percursos comportamentais e traços de personalidade. Segundo as Teorias Cognitiva (Piaget, 2003), assiste-se a um incremento do pensamento lógico, da sua confiança, autonomia e iniciativa e as capacidades aumentadas, permitem-lhe fazer julgamentos morais mais maduros, controlar melhor os impulsos/ emoções, a ser diligente, perseverante e esforçada. Nesta fase a criança sente-se produtiva e dá-se início ao treino da responsabilidade através dos deveres escolares e na realização de algumas tarefas domésticas de maior complexidade. O sucesso destas tarefas, resulta do empenho esforçado em função das suas capacidades. Se dos resultados positivos obtiverem elogios, a criança sentir-se-á naturalmente orgulhosa do que consegue fazer, mas se pelo contrário, tal esforço for desvalorizado, então podem instalar-se sentimentos de inferioridade. Verifica-se ser através dos reforços positivos - elogio e da recompensa-, que reconhece as suas habilidades e vai fortalecendo e desenvolvendo a consciência das suas competências, que ajuda a estruturar a sua autoestima.

A autoestima, enquanto avaliação que a criança faz de si própria, pode ser *intrinsecamente positiva* e neste sentido, apresenta-se com elevada autoestima, demonstra comportamentos alegres, caracterizados pela confiança, independência e aguçada curiosidade. Confia nas suas ideias, aceita desafios e inicia novas atividades com segurança. Tolerar a frustração, é preservante e lida bem com as críticas. Mas por outro lado, a sua avaliação pode ser *intrinsecamente negativa* e apresenta-se com baixa autoestima, demonstra comportamentos deprimidos, caracterizados por não acreditar nas suas ideias, incapaz de dominar competências, apresenta pouca confiança e pouco orgulho nas suas tarefas e isola-se das outras crianças. Desiste facilmente perante a frustração e reage com imaturidade ao stress. Dos vários fatores que concorrem diretamente para a conceção da autoestima nas crianças, segundo os estudos empreendidos por Harter (2015), os que parecem dar maior contributo, aparece materializado no apoio social que a criança sente que recebe dos pais, dos colegas, dos amigos, dos professores e da comunidade a que a criança pertence.

Papalia *et al* (2001) e Harter (2015) consideram que a vida emocional no período escolar, é complexa, corresponde a um período de crescimento emocional, em que a criança interioriza emoções morais como vergonha e orgulho, e têm uma ideia mais clara da diferença entre culpa e vergonha, que dependem não só da consciência da implicação das ações que praticam, como também da socialização que receberam. A medida que as crianças crescem, aprendem a controlar cada vez mais as suas emoções negativas (raiva, medo ou tristeza), tornam-se mais empáticas e mais inclinada a adotarem comportamentos pró-sociais. Segundo o conceito de Figueira (2017), os comportamentos pró sociais, são entendidos como comportamentos apropriados em diversos contextos, no dia-a-dia, e vitais para o desenvolvimento das relações sociais e interpessoais saudáveis, ou seja, tendem a agir de maneira apropriadas nas situações sociais e lidar construtivamente com os problemas. Desta reflexão teórica, o mesmo autor apresenta o comportamento pró-social como sendo um construto multidimensional que representa uma ação voluntária para beneficiar e promover o bem-estar do outro e inclui vários comportamentos que têm o objetivo de ajudar, partilhar, confortar e consolar o outro. Em concordância com Piaget (2003) e Harter (2015), uma forma de estimular esta categoria de comportamentos, reside nesta teoria o facto das crianças quanto mais receberem elogios por suas atitudes, mais intensifica o hábito de praticar a empatia e o respeito ao próximo.

Ainda que no período escolar, as crianças passem muito tempo fora de casa, o seu meio familiar, constitui-se como a parte central do seu mundo e um dos fatores, mais influentes no desenvolvimento da criança, nomeadamente a atmosfera emocional existente no lar, a nível do afeto, do apoio, se é dominado pela harmonia, bem como as crenças e cultura parentais, o emprego, os recursos económicos e pela sua estrutura familiar- 2 progenitores,

monoparental, família mista ou multigeracional. Eisenberg & Fabes (1998) teorizam que os comportamentos anti sociais, tendem a ser alimentados desde a infância, por combinação da atmosfera familiar perturbada e pouco estimulante, disciplina severa, falta de afeto e de apoio social, exposição a adultos agressivos e a violência local, grupos de pares transitórios que impedem amizades estáveis. Estas experiências de socialização negativas, conduzem as crianças a absorver atitudes antissociais e desenvolver comportamentos de risco. Os fracos recursos económicos da sua estrutura familiar, podem tornar mais difícil o apoio familiar, na educação da criança e a privação persistente, pode ser particularmente prejudicial, no desenvolvimento da criança.

A pré-adolescência, constitui-se como uma fase do ciclo de vida, importante para o florescer de relacionamentos interpessoais, apontado por muitos autores (Papalia *et al*, 2001 e 2006; Harter 2015; Eisenberg & Fabes, 1998, Erikson, 1968; Piaget, 2003), como um dos fatores que mais influência a esfera do desenvolvimento social da criança. Os grupos de pares, que surgem de forma espontânea, são entendidos como os colegas da mesma faixa etária, mesma origem racial, étnica e nível socioeconómico semelhante, que interagem nos mesmos espaços sociais, como o bairro, a escola ou outros espaços de convivência social. A participação nestes pequenos grupos, abrem novas perspectivas e conduzem à construção de juízos independentes, longe da influência parental. Proporciona não só modelos e experiências com habilidades de socialização, reciprocidade, trabalho em equipe e empatia, como proporcionam descobertas sobre as suas próprias crenças, valores, atitudes e competências. Estas interações ao promoverem a formação de opiniões sobre si mesmos, e ao compararem-se com os outros da sua idade, obtém uma medida mais realista das suas capacidades e limitações.

Contudo das relações entre pares, não se extrai unicamente consequências positivas no domínio do desenvolvimento social e pessoal, como podem representar influências negativas, que favorecem a ocorrência de transtornos psicopatológicos e de comportamentos desviantes. Ao aprenderem a coordenar o seu comportamento com o dos outros, pelo recurso à imitação, a adaptar os seus desejos e necessidades aos dos outros, mudar o seu próprio comportamento para corresponder ao comportamento dos seus parceiros, aprendem a ceder e a manter-se firmes. Deste modo os pré-adolescentes são suscetíveis à pressão para se conformar às regras do grupo, e para ser membro dele, deve aceitar os seus valores e normas de comportamento, embora possam ser indesejáveis, por falta de experiência para agir em muitas situações, podem não ter força necessária para resistir e moldam-se às práticas e valores do grupo e aceitam a influência dos outros. Crianças apresentam tendência para mudar os comportamentos sob a influência dos pares e habitualmente é na companhia dos que apresentam comportamento desviantes, que as crianças fazem pequenos roubos, faltam à escola, iniciam-se no consumo de substâncias (drogas, tabaco, álcool) cometem atos de

violência e vandalismo e ao longo do tempo, acabam por reforçar o seu comportamento desviante, causando um déficit nas suas competências sociais. São as crianças que já têm tendências antissociais, que apresentam maiores probabilidades de se associarem a jovens com comportamentos antissociais, e de serem mais influenciados por estes. (Figueira, 2017; Papalia *et al*, 2006).

2.2.2. Adolescência

Para Papalia *et al* (2001, 2006) a adolescência dura aproximadamente dez anos, é considerada o período, compreendido entre os onze e os vinte anos de idade, mas sublinha o fato que o seu início e término não podem ser claramente definidos para todos, uma vez que cada individuo, experiencia esta fase, de forma diferente. Contudo existem características biopsicossociais, que são comuns aos vários adolescentes, diferindo apenas no que diz respeito à forma como estas se concretizam, uma vez que cada individuo tem características específicas, adquiridas na infância. Segundo as Teorias Cognitivas, assiste-se a transformações significativas, por volta dos doze anos, a nível do mais alto elevado amadurecimento cognitivo.

O ambiente social mais alargado, a estimulação do meio, a interação com os pares, a participação em grupos sociais, oferece mais oportunidades para a experimentação e por inerência favorece o crescimento cognitivo e psicológico, que se vão determinando à medida que o adolescente se depara com a resolução de conflitos (Tiba, 2005). É uma etapa também caracterizada pelas crises de identidade em virtude de estar a ocorrer a transição da infância à maturidade juvenil, pela constante busca por autonomia, pelos conflitos familiares, período de angústia e depressão, a comportamentos de risco, a comportamentos impulsivos e rejeição aos valores adultos. É uma etapa igualmente assinalada como uma nova compreensão do mundo, que se alia à necessidade de inserção do jovem em novos papéis, novas responsabilidades, diferentes compromissos sociais e aquisição de novas capacidades (Papalia *et al*, 2001; Carvalho *et al*, 2003).

Nesta fase a família como elemento de identificação, perde o seu valor, passando a ocupar o seu lugar, os grupos de amigos. Contudo ainda que comparativamente com a fase da terceira infância, os adolescentes, sejam mais independentes a atmosfera em casa e o modelo de educação, continua a influenciar grandemente o seu desenvolvimento. Aspectos como o envolvimento e supervisão dos pais, atitudes positivas em relação às atividades escolares, um interesse ativo e estimulante em relação a outros aspetos da vida dos adolescentes, podem instigar o desenvolvimento gradual de autonomia, e a facilitar a entrada do jovem, na fase adulta. Mas contrariamente, se o ambiente familiar transporta conflitos e tensões frequentes, associados a diversos estilos de educação pouco democráticos e participativos, podem influenciar outra forma de resultados (Carvalho *et al*, 2003). O estatuto

socioeconómico a que o adolescente pertence, tende a ser um fator poderoso, na realização das práticas educativas, ainda que de uma forma indireta: (i) filhos de pais com profissões de baixo rendimento salarial, não instruídos, apresentam mais probabilidades de viver atmosferas negativas na família, na escola e acontecimentos com maior desgaste emocional; (ii) a comunidade onde a família se insere, determina a qualidade de ensino disponível, bem como as oportunidades de uma educação melhor; (iii) a disponibilidade das oportunidades conjuntamente com as atitudes do grupo de pares da comunidade, afetam a motivação.

À medida que os adolescentes amadurecem, desinteressam-se pelas atividades da família e preferem ficar cada vez mais com os amigos, despoletando aqui uma fase conflituosa e incompreensão pelos pais, que não aceitam o afrouxar dos laços familiares. Esta postura do adolescente é uma resposta ao seu desenvolvimento social e à necessidade de ampliar autonomamente, as suas relações sociais, uma vez que inicialmente na fase infantil, seus laços afetivos, amizades e formas de se relacionar, eram basicamente intermediadas e até mesmo definidas, pelos pais. É uma etapa caracterizada pela própria tomada de decisões, de conquistar espaços, e vínculos próprios, de selecionar e integrar-se em grupos, condizentes com os novos ideais e expectativas, pela oportunidade de aprender informação, aperfeiçoar novas competências e aguçar antigas competências, participar em desportos, artes e outras atividades, explorar escolhas vocacionais, alargar horizontes intelectuais e sociais (Fenwick & Smith, 1996; Papalia et al, 2001).

Os grupos de amigos, grupos de estranhos e modelos de liderança, configuram-se como as relações mais significativas, para o adolescente, são vistos como fonte de apoio emocional, durante a complexa transição da adolescência e de pressão em favor de comportamentos que os pais podem criticar. O grupo de amigos, são uma fonte de afeto, simpatia, entendimento e orientação moral. Um lugar de experimentação e um ambiente para conquistar autonomia e independência da estrutura familiar (Papalia et al, 2006). Muitas vezes, o adolescente submete-se inteiramente a um grupo, repetindo seus gestos, valores, roupas, linguagem, motivados pela busca de pertencer a um determinado grupo social ou se identificar com uma determinada classe de pessoas (Erikson, 1968). O adolescente identifica-se e projeta-se em figuras de referência que admira, ou ambientes mais atrativos. Neste processo em que o jovem se tenta encontrar e afirmar, vai experimentando diferentes papéis, entre os quais se revê, sobretudo no seio do grupo de pares, aos poucos vai estabelecendo, aquilo que é ou quer ser, e aquilo que não é e em que não se revê; aquilo de que gosta, e aquilo de que não gosta; os papéis em que se sente bem, e os que lhe são estranhos e portanto se recusa a desempenhar. A angústia do adolescente em encontrar o seu papel na sociedade provoca uma confusão de identidade, fruto de uma identidade menos desenvolvida, afinal, a preocupação com as opiniões externas e o receio de rejeição, faz com que o adolescente modifique as suas formas de ser no mundo, remodelando sua personalidade,

ainda que muitas vezes, em períodos muito curtos. Kimmel & Weiner (1998) afirmam que se ele tiver um sentimento de identidade mais desenvolvido, valoriza o modo em que é parecido ou diferente dos demais e com mais clareza reconhece as suas limitações e habilidades.

Porém este modelo de interação social baseado na experimentação de diferentes papéis, no tipo de alternativas exploradas, nas escolhas, ideologias e compromissos a que se propõe, e na confusão de papéis, é essencial, pois permite-lhe progressivamente o fortalecimento da formação de uma identidade pessoal e estabilidade da personalidade, que para Erikson (1968) é considerada a fase mais importante da adolescência, é o passo crucial para a transformação do adolescente em adulto maduro. Nesta fase o jovem torna-se mais consciente dos seus talentos, aptidões e capacidades, mas também das suas limitações, das suas defesas contra ameaças e angústias, inerentes à expressão dos impulsos e das necessidades sentidas, através dos papéis que adotou, por considerar que melhor se adaptavam à sua maneira de ser. Ainda de acordo com o mesmo autor, os adolescentes formam a sua identidade, não por modelagem a partir de outras pessoas, como fazem as crianças mais novas, mas modificando e sintetizando identificações mais precoces, numa “nova estrutura psicológica, maior que a soma das partes”.

Papalia *et al* (2001), Carvalho *et al* (2003) e Lacerda & Lacerda (1998) caracterizam este período do ciclo de vida, enquanto processo de reconstrução e formatação da identidade, não só como um tempo de oportunidades mas também de risco. Enfatizam que os adolescentes buscam apoio em modelos de referência para se autodefinirem, e neste sentido ganham extrema relevância os grupos de pares, os sistemas familiares, os sistemas escolares e as pessoas consideradas mais próximas dos jovens, que virão a determinar uma identificação pessoal, ou ainda, da apropriação da identidade. Neste processo de construção e identificação, à falta de parâmetros no domínio da educação e da moralidade, entrega-se sem reservas e pode vir a estabelecer uma identidade “negativa” ou comportamento antissocial, voltando-se para modelos desviantes, delinquentes, atitudes de rebeldia e comportamentos socialmente hostis.

Segundo Rosa (1985) o comportamento pró-social ou antissocial, é inicialmente moldado pela unidade familiar, através de suas respostas às necessidades emocionais básicas dos filhos. Pois é a célula familiar que possibilita ao jovem ter a noção de como agir nas suas inter-relações, tanto no campo das emoções, quanto no seu próprio agir e se relacionar com o outro. É a família que prepara o adolescente para a vida em sociedade, transmite-lhe sanções culturais estabelecidas, as quais sevem como referência e irão prepará-lo em conjunto com outras instituições, para o exercício das suas funções adultas. Também Papalia *et al* (2006) e Ferreira (2003) apresentam no seu debate, uma atenção especial para os modelos de educação e as circunstâncias familiares onde o indivíduo está inserido, como fatores que ao longo do tempo, influenciam no desenvolvimento de comportamentos

antissociais. No domínio dos modelos educacionais, os que se caracterizam como pouco coerentes e pouco participativos, em que os pais acabam por não se envolverem de forma estreita e positivamente na vida dos filhos, com uma atitude pouco vigilante e não perceberam ou ignorarem os padrões negativos que se formavam, frequentemente deixaram de reforçar o bom comportamento no início da infância, foram implacáveis ou incoerentes ao punir o mau comportamento, levam ao desenvolvimento de comportamentos antissociais. No domínio das circunstâncias familiares, faz referência que a privação económica persistente (pobreza), pode aniquilar uma sólida educação familiar, ao privar a família de capital social, que segundo Bourdieu (1979) reside na estrutura das relações sociais. Para possuir capital social, um indivíduo precisa de se relacionar com outros, e são estes e não o próprio a verdadeira fonte dos seus benefícios. Deste modo crianças pobres têm mais probabilidades do que outras crianças de cometerem atos antissociais e aquelas cujas famílias são continuamente pobres, tendem a tornar-se mais antissociais com o tempo.

Decorrente do debate de autores, pode-se considerar que concorre para a formação da identidade e estabilidade da personalidade do adolescente, a influência de fatores intrapessoais (as capacidades inatas do indivíduo e as características adquiridas da personalidade), de fatores interpessoais (identificações com outras pessoas), de fatores culturais (valores sociais a que uma pessoa está exposta, tanto no seio familiar, quanto na comunidade onde está inserido) e de fatores económicos (os recursos económico que a pessoa dispõe).

2.3. Dos tempos livres ao lazer, o peso desta prática para a o seu futuro

Decorre do ponto anterior, a clareza de que a criança é um ser ativo no seu próprio desenvolvimento, vai-se construindo ao longo do tempo, numa variedade de espaços e relações determinantes, que estabelece entre contextos. Que é na infância que reside a criação dos alicerces para um desenvolvimento harmonioso e equilibrado, sobretudo na ativação da fase da personalidade, assentes em experiências significativas. A autonomia, emancipação e a autoestima é um sinal de desenvolvimento, que se constrói progressiva e sistematicamente em todos os momentos da sua vida. O desenvolvimento das suas capacidades, advém das experiências a que tiver acesso, nos vários períodos da vida. As experiências, resultado das interações que a criança estabelece com o seu meio ambiente, podem resultar em “experiências positivas” ou “experiências negativas”, ou seja dizem respeito aos efeitos provocadas pelo meio ambiente e pela experiência pessoal da própria criança. Os sucessivos períodos de desenvolvimento humano, vão permitindo adquirir competências cada vez mais complexas, pelo que situações privilegiadas de intervenção e

experiências a proporcionar, devem ser realizadas em consonância com o período de desenvolvimento em que o ser humano se encontra (Pinho, 2015).

Também Bornstein & Lamb (2011), sublinham que não descurando a herança genética dos seres humanos, que determina à partida um conjunto predisposições, o peso das experiências vividas e a qualidades das mesmas, reveste-se de grande significado para um desenvolvimento dinâmico. Cabe ainda destacar, que quanto mais experiências a criança vivenciar precocemente, maior será a sua influência no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais, com impacto duradouro, na idade adulta. Para estes autores, as experiências submetidas precocemente, moldam o temperamento e o desenvolvimento social que por sua vez, molda as habilidades percetivas e cognitivas.

As crianças vêm consagradas na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), no seu artigo 31º os tempos livres e atividades recreativas, adequadas ao seu estado de maturidade, como um direito social. Não obstante este princípio, diversos são os autores, como Olivier (1976), Pronovost (1989), Belloni (1994), Pererira & Neto (1994, 1997, e 1999) e Neto (1996) que têm vindo a ressaltar o papel dos tempos livres e do lazer nas crianças e jovens, enquanto espaço passível de encontrar e desenvolver novas e diferentes aprendizagens, inerentes à condição de pequenos atores sociais. A literatura cada vez mais, enfatiza que o ser humano tem necessidade de espaços e momentos para desenvolver as suas múltiplas virtudes, onde a liberdade se converte em aptidão, e lentamente vai amadurecendo a sua forma de pensar e agir, recodifica valores, retrocede e deixa de se situar de forma relativa, a qualquer sistema. Esta evidência fundamenta-se, como uma das necessidades básicas associadas ao ser humano. Tendo em conta essa máxima, os espaços de tempos livres lúdico-pedagógicos, surgem na sociedade como complemento da oferta limitada das escolas, resultando numa estratégia parental de investimento no futuro, para compensar o currículo único e promoverem nos seus educandos, a autoestima, o seu desenvolvimento motor, musical e intelectual. Os pais orientam então os seus filhos, nas práticas do tempo livre, tendo em conta os seus interesses e necessidades, proporcionando um diálogo orientado para o levantamento das carências e para os ganhos e perdas que certas atividades podem trazer, intrinsecamente vinculada a padrões culturais, á educação, ás possibilidades que a comunidade oferece e pelas próprias condições económicas da família, onde a criança se insere (Gomez, 1998; Machado, 2000; Pereira & Neto, 1999).

O conceito de tempo livre, é compreendido como o período de rutura, com as rotinas diárias, que por norma, quando articulado à esfera social da criança e adolescente, referimo-nos ao período do dia, em que não está na escola. Constitui-se como um espaço libertador de tensões e promotor de equilíbrio, num quotidiano marcado pela presença escolar. Contudo cabe clarificar que os termos lazer e tempos livres, muitas vezes usados como sinónimos e inclusivamente como equivalentes, são apresentados por Pereira & Neto (1999: 91) como

naturezas distintas. Para estes autores, o termo lazer apresenta sempre uma conotação positiva, de um “*direito adquirido para a sua autoformação, repouso e liberdade de opção, da atividade a realizar*”, em que é o próprio indivíduo que gere o tempo de lazer, sem estar submetido a imposições externas. Já o termo tempo livre, tanto pode acolher “*à ideia de liberdade, de uma escolha gratificante, que visa a sua autoformação, recreação e bem-estar*”, como pelo contrário acolher uma ideia negativa, “*de um tempo imenso, que não sabe como preenche-lo, ou ainda ao tempo de fuga, de destruição*”. Observa-se na análise conceptual negativa de tempo livres, o quadro favorável, para fazer emergir, nos grupos de pares, uma cultura de resistência, que vão dos gangues de meninos de rua, à constituição de grupos de amigos formados fora do controlo dos adultos, que podem gerar a adoção de comportamentos considerados desviantes, inadequados, desajustados ou mesmo antissociais, quase sempre configuradores de convivialidades alternativas e como forma de se afirmarem socialmente.

Também nessa linha Eira (2013) fundamenta no seu estudo, a necessidade de que o tempo livre seja ocupado e que seja um espaço que ganhe sentido, reunindo padrões de aprendizagem diferenciadas, submetido a ritmos diferentes e individualizados, enquanto contexto de formação e criação. Uma vez que, quando este tempo não se relaciona com coisa nenhuma, esse tempo livre compulsivo, conduz muitos jovens à autodestruição, à destruição dos outros, dos familiares e do património.

Gómez (1998) refere que só podemos compreender o conceito de tempo livre e o tempo de lazer, sob as seguintes perspetivas: (i) como uma dimensão básica da vida quotidiana das pessoas; (ii) como um fator de desenvolvimento integral do ser humano, quando promove experiências com finalidade formativas; (iii) no campo dos problemas sociais, como algo que deve ser garantido, como forma de prevenção de condutas antissociais.

O mundo da criança e dos jovens, é muito heterogéneo, e do contacto com as várias condições existenciais do meio social, vão incorporando um sistema de “*disposições*” como formas de pensar, sentir e agir, que vão moldando os percursos comportamentais e definindo as suas ações. Este processo contribui para a formação da sua identidade pessoal e social, limita respostas de atuação e reforça outras, é denominado de socialização primária, e considerado por muitos autores, (Berger & Luckmann, 2010; Papalia *et al.*, 2001 e 2006; Sarmiento & Cerisara, 2004; Stern, 1981), como o mais importante para o indivíduo no seu ciclo de vida. Incorporam características do contexto social em que estão inseridos, que irá refletir-se durante toda a sua trajetória de vida. Numa perspetiva multidimensional, concorrem para o desenvolvimento e formação da criança, para além das relações familiares, das relações escolares, das relações de pares, das relações comunitárias, dos grupos de referência, da condição socioeconómica, da etnicidade, da cultura e da época em que vive,

também tem grande peso, as atividades extraescolares e as atividades sociais que desempenham.

Do que foi analisado, observa-se nas atividades de tempos livres, enquanto forma de educação complementar e orientadas com uma intencionalidade, como uma das fontes de influência sobre a formação da criança. Um recurso que proporciona aquisição de competências pessoais e sociais, oferece uma referência de apoio, que se reflete posteriormente como uma mais valia para a sua vida. Um dos meios influentes que condiciona estes pequenos seres a “filtrar” o mundo social, e que contribui como estratégia de promoção da autonomia social, capacita e diligencia na resolução dos próprios problemas de forma perfeitamente consciente, em suma contribui para o processo saudável de transformação, para a vida adulta.

3. Participação social e o voluntariado das crianças

3.1. Educação Informal

A educação é notoriamente um dos meios mais eficientes para promover e implementar uma mudança cultural e construção de uma verdadeira educação para a cidadania. No quadro de uma educação para o otimismo, as crianças e adolescentes devem beneficiar de todos os fatores que promovam o seu crescimento e desenvolvimento, designadamente modelos, exemplos e estratégias para o desenvolvimento de comportamentos assertivos, descoberta de talentos, aprendizagem de regras e de relacionamento interpessoal empático e tolerante (Leandro *et al.*, 2003). Enquanto processo educativo, ações que contemplem a educação para a cidadania, visam contribuir para a “*formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo*” (Direção Geral Educação, 2012; DL 55/2018).

O mérito das potencialidades da educação, são ressaltadas pela UNESCO (Delors,1996) ao sublinhar competências que deverão ser trabalhadas, enquadradas nos Quatro Pilares fundamentais de Educação: no *aprender a ser (competência pessoal)*, no *aprender a conhecer (competência cognitiva)*, no *aprender a fazer (competência produtiva)* e no *aprender a conviver (competência social)*. Estas quatro dimensões quando articuladas entre si, promovem o desenvolvimento de seres humanos de forma mais harmoniosa, com maior capacidade crítica e autonomia, capazes de fazer recuar determinados níveis de pobreza e de combater certas exclusões.

Uma passagem pelos diplomas legais, que atestam as finalidades educativas Nacionais, também estes enaltecem a educação das crianças e jovens, de uma forma integral,

atentos e interventivos no meio que os rodeia, voltados para o pluralismo e à diversidade da espécie humana. Deste modo o nº 5 do artigo 2º, do capítulo I da Lei 46/1986, refere:

“(…) A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Lei 46/1986).”

Posteriormente o diploma foi alvo de sucessivas atualizações, em que a última foi dada pela Lei 49/2005, que reitera na alínea b) do artigo 3º, que o sistema educativo se deve reestruturar de forma a:

“(…) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico. (Lei 49/2005)”

O espaço educativo é um espaço amplo, e pode ser um espaço de emancipação e transformação da realidade social, não sendo o ensino formal o único contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania. Gohn (2014) apresenta a educação não formal como o exemplo de um processo de aprendizagem e construção de saberes. A autora considera a educação formal, “*como aquela que é desenvolvida nas escolas, submetida a conteúdos previamente definidos*” e educação não formal, como uma prática pedagógica “*que se aprende no “mundo da vida”, via processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas quotidianas*”. Deste modo o processo educativo não formal, definido pela autora, tem eco num processo de escolhas, submetida a certos condicionalismos e com intencionalidade no seu desenvolvimento. Onde os espaços educativos caracterizam-se por serem locais informais, onde os processos interativos são construídos coletivamente, apontam a participação dos indivíduos como optativa, e as relações sociais se desenvolvem segundo gostos e preferências. Mantem sempre o foco na intencionalidade pedagógica de toda a ação, tanto no ato de participar, de aprender, de transmitir como no trocar de saberes. Saberes esses que vão ser absorvidos num processo de vivência e socialização, de relações de afetividade e proximidade, onde os participantes, são eles mesmos os atores da construção e passagem de conhecimento, assumindo um papel preponderante na sua própria educação. Ao capacitar os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, promovem uma abertura ao conhecimento sobre todo o espaço que circunda os indivíduos e suas relações sociais. No fundo educar não é mais do que socializar, incutir regras morais e conhecimento indispensáveis ao viver em sociedade.

Esta abordagem pedagógica, ocupa o participante com atividades produtivas e longe do tempo ocioso, inverso ao período escolar, onde um número grande de crianças ficariam

pelas ruas, sujeitas a conhecerem uma realidade baseada na experimentação de drogas, cigarros e bebidas. A criança ou adolescente frequentadora de projetos educação não formal, com carácter lúdico-pedagógico, de cariz cultural, ambiental, desportiva, criativa, social etc., aciona os mecanismos comunicativos entre os seus pares, utilizam ferramentas que lhes permitem ter acesso a outras informações à luz de perspectivas transformadoras e provam da oportunidade de desenvolverem o seu conhecimento, saberes e competências pessoais, sociais e morais (Carvalho, 2018).

3.2. Voluntariado, participação e processo de formação social e pessoal

Em Portugal o termo voluntariado é reconhecido legalmente como “*uma atividade inerente ao exercício da cidadania, traduzida numa relação solidária para o próximo, na solução de problemas que afetam a sociedade em geral*” (...) e que se traduz “*num conjunto de ações de interesse social e comunitário, realizadas de forma desinteressada por pessoas, no âmbito de projetos, programas e outras formas de intervenção, ao serviço dos indivíduos, famílias e comunidade*” (Lei 71/98). O mesmo diploma no artigo 6º, define ainda como princípios enquadramentos do voluntariado, “*a solidariedade, a participação, a cooperação, a complementaridade, a gratuidade, a responsabilidade e a convergência*”. O voluntariado cria espaços efetivos de transformação social e é reconhecido legalmente pelo seu papel, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, colaborando para a realização do bem comum.

Com base na literatura existente pode-se distinguir voluntariado formal de voluntariado informal. Para McCurley & Lynch (2006), o voluntariado informal contempla ações realizadas pelo próprio indivíduo a outros indivíduos, não pertencentes ao seu agregado familiar, direcionadas para situações pontuais e ocasionais de ajuda ao próximo. Já no voluntariado formal, embora implique comportamentos semelhantes, neste contexto é assumido um compromisso com uma organização/ instituição, a fim de desenvolver uma ação de voluntariado, durante um período considerável e regular de tempo e que é exercido sob o cunho da responsabilidade.

Os projetos que tem por base a estratégia do voluntariado formal na ação, são estruturados em iniciativas planeadas, alicerçadas num conjunto de atividades relacionadas e complementares, são definidas metas, para atingir determinados objetivos, sustentados por metodologias e suscitados pelo diagnóstico prévio, de necessidades das comunidades. Para Fernandes (2016) estes projetos constituem-se, como uma mais valia, para suprir necessidades de vária ordem nas comunidades e surgem em áreas tão diversas como o meio ambiente, a saúde, a ação social, a assistência a idosos, o apoio a atividades de lazer infantis, a educação, a cultura e artes, os direitos humanos, enfim nas várias vertentes da vivência em

sociedade, suscetíveis de atrair a vontade de exercer voluntariado. Deixar uma marca de transformação, operar uma mudança, inscrever na história coletiva, uma história individual, ajudar a ultrapassar os problemas dos outros, de forma altruísta, é o grande desígnio do voluntariado.

Os projetos pedagógicos entrecruzados com a estratégia do voluntariado para e na comunidade, revestem-se numa das formas de ensino não formal, absorvem toda a sua conceptualização e constitui-se como uma ferramenta de intervenção social de cariz humanista, que impulsiona a participação cívica, a cidadania, o empowerment, a aprendizagem e em simultâneo sensibiliza para a importância de vivermos numa sociedade inclusiva e responsável (Mori & Vaz, 2006).

Sob o pendulo do direito à participação sem discriminação, a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), destaca que as crianças têm o direito de serem ouvidas, de expressar livremente seus pontos de vista em todos os assuntos que as afetam, de ter acesso à liberdade de expressão, pensamento e à informação. Estabelece ainda que a participação nas decisões, relativas ao seu próprio desenvolvimento são vistas não só como um direito, mas também como uma responsabilidade da sociedade. A participação, preconizada pelas cartas constitucionais é uma condição necessária, para o exercício da cidadania e da democracia. Atendendo a essa perspetiva, a participação é um princípio chave que orienta e é transversal a todos os direitos, da mesma forma que a não discriminação, o interesse superior da criança e a autonomia progressiva. Neste caso particular, apresenta-se como um princípio facilitador, o que significa que o seu cumprimento, contribui para assegurar o cumprimento dos demais direitos.

Destacado pela Organização dos Estados Americanos (2010), o direito à participação das crianças, pode ser desenvolvida sob dois ângulos: como um direito e como um processo. A participação como um direito é entendida como um direito civil e político, assegurado pelas Cartas Constitucionais e pela Declaração Universal do Direitos Humanos (ONU, 1948). Já a participação como processo envolve uma ação educativa, interativa, persistente, baseada na motivação e na capacidade de fortalecer as competências das crianças, visando o seu maior bem-estar, conforme o princípio do “interesse superior da criança”, previsto na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Enquanto processo, a participação é entendida como uma ferramenta para o desenvolvimento pessoal das crianças, pois melhora o nível de autoestima, cria autonomia, promove o domínio de habilidades sociais e desenvolve suas capacidades de expressão de sentimentos e ideias.

A promoção de projetos baseado no voluntariado com o envolvimento das gerações mais novas, constitui-se como um processo de participação social deste grupo etário. Permite de uma forma ativa o exercício da sua cidadania e tão cedo quanto possível, a compreensão e a defesa de valores sociais fundamentais como os da solidariedade e da entreatajuda, uma

cultura de respeito pelos direitos mais elementares do ser humano. Contribui para aumentar a qualidade de vida, de parte a parte e impulsionar o desenvolvimento harmonioso e sustentável da sociedade. A criação de uma cultura educacional baseada na defesa destes mesmos valores, reforça a importância do voluntariado como meio de promoção de coesão social (Haetinger & Johannpeter 2013).

Nesta mesma linha, também Vilela (2001), percebe o voluntariado infantil e juvenil, não só como uma forma de melhorar realidades, mas especialmente como um processo de formação educativa. O jovem pró-ativo, ao se envolver em ações voluntárias, contribui para a sua comunidade, mas mais do que isso, torna-se um cidadão mais consciente e competente em relação à sua vida pessoal e às adversidades sociais.

Sobre os projetos de voluntariado para jovens, Sberga (2001) sustenta na sua teoria, que são espaços alternativos não só de inserção social e compromisso de cidadania responsável, mas abre lugar para o jovem se conhecer a si mesmo e a descobrir e fortalecer as suas potencialidades. Enquanto motor, que enriquece o seu processo de aprendizagem, acabam por ter um complemento no desenvolvimento nas esferas pessoal, social e moral. Do mesmo modo Rodrigues (2010) apresenta algumas considerações da relação, que pode ser estabelecida, entre as ações de voluntariado empreendidas por jovens e dos benefícios dessa prática, ao nível do seu crescimento moral e cívico, características psicológicas essas que começam a desenvolver-se na infância:

“(...) os educadores têm considerado a potencialidade do trabalho voluntariado na promoção da responsabilidade cívica e no crescimento moral nos estudantes (...) permanece a ideia de que o voluntariado possa ser encarado como uma ferramenta de prevenção primária e meio de empowerment para os adolescentes (...) promove a capacidade dos adolescentes se desenvolverem em adultos independentes, competentes e capazes de julgamento, pensamento hipotético e abstrato, assim como também a resolução de problemas (...) pode ajudar a promover a autoestima, confiança e influenciar a responsabilidade social e pessoal, aumentar capacidades para a liderança e desenvolvimento de melhor relação uns com os outros (...) numa atmosfera de aprendizagem informal, estrutura igualitária e onde exista liderança da juventude (Rodrigues, 2010)”.

O voluntariado como expressão de uma formação pessoal e social, é igualmente defendido por Lavezzo (2010). O autor reforça que se trata de uma prática que incentiva a participação crítica e responsável na sociedade e permite desenvolver novas aprendizagens, uma vez que eles se tornam protagonistas da ação. Valores como a solidariedade, a cidadania, e respeito às diferenças, são considerados essenciais para a formação social e pessoal de um cidadão, e tais valores são vivenciados na prática quotidiana do voluntariado.

No dizer de Soares (2009) a ação de voluntariado constitui o expoente máximo de uma oportunidade real de intervenção e transformação social, a par de participar ativamente numa

comunidade, em simultâneo acaba por contribuir para um processo de aprendizagem. Integra uma oportunidade de trabalhar em equipa, de trocar experiências, de fortalecer-se, de desenvolver um melhor relacionamento consigo e com os outros, de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, de envolver-se na solução de problemas com criatividade e liderança. Acresce ainda, o desencadear de um sentimento de realização pessoal e responsabilidade social por parte de quem o exerce.

Ao praticar a ação de voluntariado, para além de doar o seu tempo, ele doa as suas competências, o que o faz ter consciência do que sabe fazer e em como pode ser útil à comunidade. Ao transferir o conhecimento ou a capacidade de exercer uma determinada habilidade, o voluntário enquanto cidadão compartilha com o outro, o poder da cidadania (Lavezzo, 2010).

Cabe deixar claro, que ao se falar de voluntariado infantil e juvenil, enquanto prática que está presente em diversos autores (Sberga, 2001; Lavezzo, 2010; Soares, 2009, Haetinger & Johannpeter, 2013; Guimarães, 2004; entre outros), assume a terminologia de “*voluntariado educativo*”, que absorve inteiramente o conceito explorado por G Milanesi e G. Nicolo, dois sociólogos italianos. Um voluntariado com uma vertente essencialmente pedagógica, em que a preocupação central não é tanto o serviço a ser prestado, mas no desenvolvimento de competências de crianças e jovens, de acordo com a sua faixa etária, em especial para o desenvolvimento de valores, enquanto desempenha a sua ação de voluntário (Lázaro, 2014). Não descurando que a criança e o jovem está a passar por uma fase particular de desenvolvimento biopsicossocial, necessita de uma proposta que propicie tanto o amadurecimento da sua personalidade e o desenvolvimento de potencialidade individuais, quanto a sua inserção social. Dai que o voluntariado realizado por crianças e jovens tem um carácter diferente, daquele comumente realizado por adultos, ou seja, é alicerçado numa ação orientada para a formação e capacitação do jovem voluntário, com recurso a estratégias lúdico-pedagógicas (Sberga, 2001). A ação de voluntariado, realizado na prestação de um serviço gratuito e solidário, constitui-se com um agente eficaz, na construção da identidade do jovem. E uma vez que este adquire certa participação social e descobre o valor e a utilidade das suas ações, em prol da felicidade de outras pessoas, também constrói novas motivações e sentidos para a própria existência.

A ação pedagógica do voluntariado aliado às forças próprias da juventude como a determinação, a persistência, a paixão, a descoberta e o entusiasmo, mobilizadas para causas sociais, poderão tirar os proveitos não só de aprenderem a ser mais competentes, como a ajudar a fortalecer valores sociais e construir um mundo mais solidário, mais humano, um lugar melhor para se viver. Ao serem preparados para essa função social e deste modo receberem o estímulo adequado às suas características individuais, podem fazer uso das

suas forças internas, serem eles próprios os agentes num processo de mudança e colaborar para uma sociedade mais justa, igualitária e mais inclusiva (Sberga, 2001; Lázaro, 2014).

Segundo essas particularidades, o voluntariado na infância e adolescência é uma experiência com características próprias. Embora colada à filosofia da doação de algumas horas do seu tempo e talento, os seus fundamentos assentam em conteúdos e métodos alternativos, elaborados segundo as necessidades de formação integral do jovem voluntário, atendendo à condição peculiar do seu desenvolvimento, no dinamismo e no bem-estar que sente, quando contribui para o bem-estar dos outros. É definido como uma proposta interventiva que capta e privilegia os recursos e as energias dos jovens, que uma vez despertadas, são orientadas segundo modelos que contagia, envolve e cativa a energia de outros jovens (Mori & Vaz, 2006; Haetinger & Johannpeter, 2013).

Legitimado pela educação, o voluntariado em crianças e jovens estimula o crescimento pessoal, fazendo ressaltar a capacidade de autocrítica e o dinamismo para interferir na qualidade da vida social. É assumido por Sberga (2001) como “*uma escola de vida*” e que traz muita “*retribuição*” para todos os envolvidos. Podemos encontrar na literatura, cuja temática gravita em volta do voluntariado, vários testemunhos, de quem já realizou um trabalho solidário, e a felicidade que esse gesto provoca nos voluntários e nas pessoas beneficiadas e a riqueza humanitária que essa ação promove no ambiente social, daí resultando num processo de transformações individuais, tanto dos voluntários, como as que recebem essa ação. O voluntariado sob a chancela pedagógica, enquanto componente formativa baseada numa ação para a reflexão, procura o desenvolvimento do senso crítico, a promoção da participação social em sintonia com a vontade individual, o empowerment, a inclusão social, a aprendizagem sobre o cunho de valores como a cidadania, a solidariedade, a justiça social, a consciencialização sobre os direitos sociais e humanos e o respeito pelas diferenças (Sberga, 2001; Lavezzo, 2010).

4. Intervenção do Assistente Social

4.1. Capacitar, autonomizar e incluir pelos princípios dos Direitos Humanos

As sociedades contemporâneas estão associadas a modelos de organização social e económica que, no quadro de determinadas conjunturas, proporcionam situações de vulnerabilidade social que fragilizam a sociedade. Este tipo de vulnerabilidades promovem a produção e a reprodução de desigualdades sociais, as quais levam ao surgimento de fenómenos de exclusão social. Nos vários estudos apresentados, na secção 1 do presente trabalho, que utilizaram a categoria de análise a exclusão social, verifica-se uma convergência

conceptual relacionada com uma abordagem holística, de carácter multidimensional e que se manifesta socialmente na privação de direitos.

Considerando a definição de Serviço Social proposta pela IFSW⁴ e assumida pelo Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal, onde é visto como uma profissão de intervenção que assume o compromisso social que:

“(…) promove o desenvolvimento e a mudança social, a coesão social, o empowerment e a promoção da pessoa. Os princípios de justiça social, dos direitos humano, da responsabilidade coletiva e do respeito pela diversidade, são centrais ao Serviço Social (...) e relaciona as pessoas com as estruturas sociais, para responder aos desafios da vida e à melhoria do bem-estar social (IFSW, 2014; APSS, 2018)”

Também Carvalho (2016:16), refere que o propósito do Serviço Social é “o de fortalecer a autonomia, a cidadania da participação e de mudança nas condições de vida (...) com vista à superação de desigualdades sociais”. Faleiros (2007) afirma que o assistente social deve inserir as suas intervenções num movimento de mudança social, tomando o partido dos grupos desfavorecidos a fim de serem alteradas as estruturas causadoras de injustiça e desigualdade.

Desta reflexão decorre a verificação de uma relação estreita entre os fundamentos do Serviço Social e questões onde se verifiquem que pessoas, por si só, não conseguem aceder aos seus direitos fundamentais e como tal, não podem aspirar a serem indivíduos agentes do social. Na verdade, não são cidadãos de pleno direito e nem têm lugar na construção da sociedade, encontrando-se num processo de exclusão social.

O Serviço Social é uma profissão orientada para a intervenção junto de pessoas e seus problemas, pautada pelos valores inscritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948): os valores da dignidade da pessoa humana, da justiça social e da integridade. Promovem os princípios da equidade, da autodeterminação do sujeito como cidadão, da liberdade, da autonomia, do empowerment, da individualidade, da proteção e cuidado, numa perspetiva de acesso a bens e serviços. Capacitam e apoiam nas soluções, tendo em conta as suas problemáticas, numa perspetiva de mudança social, tendo em vista a igualdade de oportunidades e participação social. Orienta toda a compreensão dos fenómenos, no sentido da totalidade (visão holística), desenvolvendo a sua ação para a promoção dos direitos dos indivíduos (intervindo a nível micro), dos grupos (intervindo a nível

⁴ **International Federation of Social Workers** é uma organização global que busca a justiça social, os direitos humanos e o desenvolvimento social através da promoção do trabalho social, dos modelos de melhores práticas e da facilitação da cooperação internacional. Apoiar 116 países e proporcionar uma voz global para a profissão. Recebeu o Estatuto Consultivo Especial, pelo Conselho Económico e Social (ECOSOC) das Nações Unidas e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Além disso, trabalha com a Organização Mundial de Saúde (OMS), o Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH).

meso) e das comunidades (intervindo a nível macro) mais vulneráveis (Carvalho, 2015; Ferreira, 2009).

Pode-se ainda enfatizar que um dos postulados de intervenção, é levar cada pessoa a acreditar na sua força interna motivadora, no seu potencial e capacidades próprias com vista à concretização do seu bem-estar e transformação de si mesmos e das suas condições de vida, e de alcançar a autonomia, e integrar-se plenamente na vida em sociedade. A missão do Assistente Social, é trabalhar em conjunto com as pessoas, no sentido de os facilitar a descoberta das suas capacidades e consciencializando-os das suas potencialidades. Apoiar no desenvolvimento dessas competências, com ferramentas de auxílio, obtendo deste modo um crescimento social e pessoal, tendente a uma maior adaptação individual, que lhes permitam fazer face aos desafios do viver em sociedade, é o que está subjacente ao conceito do empowerment. Para Albuquerque & Arcoverde (2017) uma abordagem, que utiliza como ponto central estratégico, o empowerment, associa-se a um serviço social que emancipa as pessoas, pela compreensão do seu potencial e dos seus direitos e pela apropriação do poder de agir.

O Assistente Social, no propósito de intervir na esfera social das crianças, é orientado por uma perspetiva sistémica e holística, que visa compreender as suas necessidades sociais, a resolução dos seus problemas, estimular competências, capacitar e melhorar o sistema de bem-estar social, norteados pelo princípio do acesso a direitos sociais. Neste sentido tem que partir de um quadro de referências, sobre os próprios que identifique: i) o direito das crianças a desempenharem um papel participativo na sociedade, como condição de cidadão, tutelado pela Convenção dos Direitos da Criança e reconhecer a sua capacidade de pensar e agir; ii) a maturidade ou seja a fase do desenvolvimento pessoal e social em que se encontram; e iii) as suas normas e valores de referência resultado das experiências tidas, na relação entre crianças e adultos.

CAPÍTULO II – DIAGNÓSTICO SOCIAL

1. Metodologia: recolha e tratamento de dados

Com o propósito de construir o diagnóstico social, num processo de compreensão de um determinado problema social, cujo foco é a ação, desencadeou-se o processo metodológico de recolha, tratamento e análise de informação. Este procedimento permite caracterizar rigorosamente um determinado território, espelha a pertinência do projeto de intervenção e numa fase subsequente facilita o delinear de objetivos e metas, de acordo com a informação recolhida.

O âmbito territorial do presente projeto encontra-se circunscrito à União de freguesias de Poceirão e Marateca, pertencente ao concelho de Palmela. Através do presente diagnóstico social, tentou-se perceber as características do território e as suas potencialidades, os recursos existentes de natureza educativa, social, cultural e desportiva, bem como as características da população residente e as suas necessidades. Esta análise foi maioritariamente realizada de uma forma comparativa entre os dados gerais do concelho e a União de freguesias em estudo, e estreitando a malha de observação aos estabelecimentos de ensino, da rede pública integrados no agrupamento de escolas.

Partiu-se para a fase de construção de indicadores de caracterização da unidade territorial de intervenção, baseado na recolha e análise de dados estatísticos e elaboração de tabelas síntese de dados, que foi concretizada através do recurso a dados disponibilizados, pelo Instituto Nacional de Estatística, Instituto de Segurança Social, PORDATA, Rede Social do Concelho de Palmela e Plataforma Supraconcelhia da Península de Setúbal e Câmara Municipal de Palmela. Recorreu-se ainda a pesquisa e análise documental, através da interpretação de dados gerados por outras fontes, como relatórios de atividades, avaliações internas e externas, atas e outras informações relacionadas com as instituições ligadas ao território em análise, consideradas relevantes para o diagnóstico. Denotou-se algumas carências na informação disponível decorrentes, por um lado, da desatualização dos dados e, por outro, de informações demasiado gerais e pouco específicas por área de intervenção ou por área geográfica.

Numa fase posterior e verificando-se algumas lacunas na documentação consultada, utilizou-se o recurso a observação e sistemático diálogo com profissionais de ação social e educação da Câmara Municipal de Palmela, docente do Agrupamento de escolas, a Comissão de Proteção de Crianças e Junta da União de freguesia. Todas os contactos via email, telefone ou presencialmente, ocorreram perante o consentimento informado dos participantes, que concordaram em ceder dados a serem incluídos neste trabalho.

Finalmente com base em todos os dados analisados, construiu-se o diagnóstico e com recurso a uma análise SWOT, permitiu sistematizar, as necessidades de intervenção, proporcionando o conhecimento para alcançar ações que vão conduzir a uma transformação, em função das necessidades e potencialidades identificadas nos atores sociais a ser objeto do subsequente projeto.

2. Caracterização e análise do território de intervenção do Projeto

Figura 2.1. - Divisão administrativa do concelho de Palmela



Fonte: <https://www.cm-palmela.pt> (2019)

2.1. Delimitação territorial

O concelho de Palmela criado pelo Decreto n.º 12615, de 1 de novembro de 1926, situa-se na margem sul do rio Tejo e é um dos dezoito municípios que integra a Área Metropolitana de Lisboa, que corresponde à NUT⁵ II e um dos nove municípios que compõe a NUT III da península de Setúbal. O concelho é limitado pelos municípios de Benavente, Alcochete, Montijo, Vendas Novas, Alcácer do Sal, Setúbal, Barreiro e Moita. É composto, desde a reorganização administrativa das freguesias, em 2013 (Lei 11-A) por quatro freguesias: Palmela, Pinhal Novo, Quinta do Anjo e União de Freguesias de Poceirão e Marateca.

⁵ NUT, sigla a que corresponde a denominação de Nomenclatura das Unidades Territoriais, entendida como as divisões regionais existentes em todos os Estado membros da União Europeia para a elaboração de estatísticas regionais, definição de políticas e atribuição de fundos de coesão.

Quadro 2.1.- Grandes números das freguesias do Concelho de Palmela em 2001 e 2011

	Área Km2		População Residente					Taxa Variação 2001-2011	Densidade populacional 2011	Alojamentos Familiares	
			2001		2011		2011			2011	
			N	%	N	%		N	%		%
Concelho Palmela	465,0	100,0	53.353	100,0	62.831	100,0	17,7	135,1	33.141	100,0	
Freguesias	Pinhal Novo	54,4	11,7	20.993	39,3	25.003	39,8	19,1	459,6	12.489	37,7
	Palmela	77,4	16,7	16.116	30,2	17.481	27,8	8,4	225,8	9.022	27,2
	Quinta do Anjo	51,0	10,9	8.354	15,7	11.865	18,9	42,0	232,6	7.380	22,3
	União Poceirão e Marateca	282,0	60,7	7.890	14,8	8.482	13,5	7,5	30,1	4.250	12,8

Fonte: Censos 2001; 2011 - INE

O concelho abrange uma área territorial de 465,0 Km², constituindo-se como o município de maior dimensão da Área Metropolitana de Lisboa, conta com uma população de 62.831 habitantes em 2011 (INE, 2012) e apresenta uma densidade populacional⁶ de 135,1 habitantes por quilómetro quadrado. Tem registado um crescimento demográfico em todas as unidades do território, em que a taxa de variação da população residente do concelho em 2011, tendo como período de referência o ano de 2001, apresenta valores de 17,7%. Encontra-se servido em termos de acessibilidades rodoviárias e ferroviárias, para Lisboa, através das Pontes 25 de Abril e Vasco da Gama, para Setúbal e Algarve através da A2 e da A12 e para o país vizinho, através da A6 e A2.

Palmela é um concelho que se caracteriza por ser um território bastante heterogéneo. Observa-se a Oeste, a freguesia de Pinhal Novo marcadamente urbana e a freguesia de Quinta do Anjo com a área territorial mais pequena, é caracterizada pelo seu património rural que coexiste ao lado de uma forte componente industrial (cerca de 500 hectares, dos quais 70 hectares correspondem ao Parque Industrial da Autoeuropa, o equivalente a 14% da área total) e urbana (GOSI/ OES, 2019). São duas freguesias, onde existe a maior parte das acessibilidades aos principais centros urbanos e onde o dinamismo populacional e construtivo é bastante expressivo, contudo destaca-se a freguesia de Pinhal Novo, que com os seus 25.003 habitantes, apresenta o maior índice populacional e com os 12.489 alojamentos familiares, o maior índice urbanístico do município. Ainda a Oeste, a freguesia de Palmela também predominantemente urbana, embora com uma área industrial correspondente a 10% da área industrial total e uma área significativa de vinha, apresenta ligação aos principais

⁶ Intensidade do povoamento expressa pela relação entre o número de habitantes de uma área territorial determinada e a superfície desse território (habitualmente expressa em número de habitantes por quilómetro quadrado).

pontos de acesso rodoviários e ferroviários e, apesar de ser a sede de concelho e centro administrativo, apresenta uma dinâmica menos acentuada que as duas freguesias anteriores, com uma variação populacional na ordem dos 8,4 pontos percentuais. Pode-se ainda destacar que a maioria da população do concelho (67,6%) concentra-se predominantemente nas freguesias de Pinhal Novo e Palmela.

O território de intervenção do projeto, situa-se a Este, na União de freguesias de Poceirão e Marateca. Constitui-se como a freguesia de maior dimensão, ocupando 60% da área do município, e da aplicação dos critérios morfológicos, de ordenamento e planeamento do território, apresentados pelo INE (2014), é classificada como um espaço de ocupação predominantemente rural, onde prevalece as atividades ligadas ao setor agrícola (com uma paisagem marcada por grandes propriedades rurais, e extensões de sobro, usado para a criação de gado bovino, exploração de cortiça, apicultura e caça, zona onde se encontram as castas que dão origem ao vinho produzido em região demarcada) e com um padrão de povoamento disperso, em que a dinâmica territorial é bastante reduzida, apresentando os valores mais baixos do concelho, tanto em termos populacionais (8.482), como de urbanização (4.250) (Censos, 2011; GOSI/ OES, 2019). A dinâmica urbanística existente dá-se sobretudo nos processos de construção de edifícios de comércio e armazéns. (GOSI/ OES, 2019). A união de freguesias engloba os lugares⁷ de: Agualva de Cima, Águas de Moura, Aldeia Nova da Aroeira, Algeruz Gare, Bairro Margaça, Brejos do Poço, Cajados, Carrasqueira, Fernando Pó, Fonte Barreira, Forninho, Foros da Asseiceira, Golfe do Montado, Lagameças, Lagoa do Calvo, Loja Nova, Passarinhas, Poceirão, Sesmarias do Pato, Vale da Abrunheira e Zambujal. Refira-se que a população residente nos perímetros de Agualva de Cima (224 habitantes), Águas de Moura (879 habitantes) e Poceirão (336 habitantes), segundo a Base Geográfica de Edifícios do INE (2012) produzida pela última operação censitária de 2011, são os que concentram no seu perímetro mais de 100 habitantes, todos os outros lugares que fazem parte integrante desta União de freguesias, apresentam aglomerados inferiores a 100 habitantes.

2.2. Caracterização População

2.2.1. Dados demográficos

Quando do último recenseamento geral da população de que existem dados apurados pela análise do Quadro 2.2, a estrutura etária da população no ano de 2011, com referência a 2001, para o Concelho de Palmela, confirma a tendência nacional das últimas décadas, a existência do aumento da população mais idosa, de 65 ou mais anos, em 2,5 pontos

⁷ Lugar, conceito subjacente a um aglomerado populacional com dez ou mais alojamentos destinados à habitação de pessoas e com uma designação própria, independentemente de pertencer a uma ou mais freguesias.

percentuais. Em comparação com os dados da União de freguesias de Poceirão e Marateca, essa tendência é mais acentuada em 9,2 pontos percentuais, verificando-se em 2011 o avanço para um território cada vez mais envelhecido, no qual o grupo etário dos idosos (65 e mais anos) ganhou mais peso na sociedade, quase que duplicando, em relação a 2001. É de salientar que apesar de se verificar o aumento da população, a União de freguesias, conta com um decréscimo do grupo etário dos mais jovens e em dez anos sofreu uma queda percentual de 4,4 pontos.

Quadro 2.2. – Evolução da estrutura etária da população do Concelho de Palmela, comparativa com a União de Freguesias de Poceirão e Marateca

Grupos Etários	2001				2011			
	Concelho Palmela		União Freguesia P M		Concelho Palmela		União Freguesia P M	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0 - 14 anos	8.567	16,1	1.618	20,1	10.680	17,1	1.334	15,7
15 - 24 anos	7.129	13,4	1.281	15,9	6.205	10,0	910	10,7
25 - 64 anos	29.606	55,5	4.242	52,8	34.975	56,4	4.507	53,2
65 e mais anos	8.051	15,0	897	11,2	19.971	17,5	1.731	20,4
Total	53.353	100,0	8.038	100,0	62.511	100,0	8.482	100,0

Fontes: - Censos, INE

No domínio da estrutura da família⁸, podemos encontrar 23.677 famílias clássicas a residirem no Concelho, sendo que cerca de 13,5%, residem na União de freguesias. Relativo à sua dimensão, o Concelho e a União de freguesias, registam o mesmo padrão, apresentando famílias pequenas, com uma dimensão média de 2,6 pessoas por família. No respeitante ao peso de núcleos familiares monoparentais⁹, ocorre tendências semelhantes: no Concelho verifica-se a existência de cerca de 13,6% de famílias monoparentais e na União de freguesias e 12,7% (INE 2002; 2012). Verifica-se ainda que em 2011, a União de freguesias apresenta a taxa de famílias unipessoais¹⁰ com 65 ou mais anos de idade, mais alta (10,2%), quando comparada com a unidade territorial de referência, o concelho que é de 8,2 pontos percentuais (INE, 2002; 2012).

Relativo à presença de população estrangeira residente, ainda que se verifique um aumento da fixação de população de outras nacionalidades, tanto a nível do Concelho (de 2,5% em 2001, para 5% em 2011) quanto na União de freguesias, (de 1,0% em 2001, para 4,7% para 2011), os dados estatísticos continuam a evidenciar uma baixa percentagem que se situa nos 5,0% (INE, 2002; 2012).

⁸ A família é entendida como o grupo social em que os seus membros coabitam, ligados por relações de parentesco, de direito ou de facto, entre si podendo ocupar a totalidade ou parte do alojamento.

⁹ Famílias monoparentais são caracterizadas pela ausência de um dos adultos que formam a base da tipologia tradicional de família (pai, mãe e filhos).

¹⁰ Famílias unipessoais, caracterizam as pessoas a residir em alojamentos familiares, sem outras pessoas.

2.2.2. Modos de vida populacionais

As dinâmicas educativas são um importante pilar, na caracterização da população residente e neste domínio verificam-se grande assimetrias. Com base na análise dos dados obtidos do último recenseamento Geral da População (INE, 2012) sobre o nível de escolaridade completo, revela que a União de freguesias é menos escolarizada que a média do concelho. Assim a União de freguesias tem menos diplomados do ensino superior (5,5%), que o Concelho (14,9%). Em sentido oposto denota-se na União de freguesias, uma maior proporção da população com apenas o ensino primário (33,4%) que o Concelho (26,3%). A par desta situação, verifica-se ainda que a União de freguesias reúne a percentagem mais elevada de analfabetismo, apresentando 6 pontos percentuais acima da média do Concelho.

Analisando os indicadores de emprego, segundo os dados estatísticos do INE (2012), da população residente, inserida em mercado de trabalho, regista-se no Concelho e na União de freguesias uma taxa de emprego que varia entre os 65% e 61% respetivamente. Foi estabelecida uma relação entre a população empregada e os três sectores de atividades económicas¹¹, utilizando a tradicional classificação em sector primário, secundário e terciário e tomando como indicador a população residente a desempenhar uma profissão, verifica-se que o setor económico que tem maior predominância, na União de freguesia é o sector terciário (55,0%). Contudo, potenciada pela especificidade do território e a sua tradição rural, na União de freguesia, o sector primário, ainda tem uma expressão significativa posicionando-se 15 pontos percentuais acima da média do Concelho. É ainda passível de constatar que grande parte da população residente inserida no mercado de trabalho, na União de freguesia, segundo a classificação nacional de profissões, é largamente predominante (66,0%), com proporções acima da média do Concelho, os ofícios de agricultores, trabalhadores não qualificados, vendedores, operários, artífices e trabalhadores similares.

Pela análise às estatísticas do desemprego¹², ao nível do Concelho para o ano de 2107 (PORDATA, 2019), verifica-se 2.001 pessoas em situação de desempregado. Quando comparamos o índice médio de desemprego do Concelho, com o índice médio a nível

¹¹O sector primário está relacionado com a produção e exploração de recursos da natureza. Pode-se citar como exemplos: agricultura, mineração, pesca, pecuária, extrativismo vegetal e caça; O sector secundário, é o setor da economia que transforma as matérias-primas (produzidas pelo setor primário) em produtos industrializados (roupas, máquinas, automóveis, alimentos industrializados, eletrônicos, casas, etc.). Como há conhecimentos tecnológicos agregados aos produtos do setor secundário, o lucro obtido na comercialização é significativo; O sector terciário, é o setor económico relacionado aos serviços. Os serviços são produtos não materiais em que pessoas ou empresas prestam a terceiros para satisfazer determinadas necessidades. Pode-se citar: comércio, educação, saúde, telecomunicações, serviços de informática, seguros, transporte, serviços de limpeza, serviços de alimentação, turismo, serviços bancários e administrativos, transporte, etc.

¹² Considera-se desempregado o candidato inscrito num Centro de Emprego, que não tem trabalho, procura um emprego como trabalhador por conta de outrem, está imediatamente disponível e tem capacidade para o trabalho.

nacional, verifica-se que se encontra ligeiramente abaixo, 1,7 ponto percentual, dos índices nacionais (6,5%).

Relativo às políticas de proteção social¹³, verifica-se de acordo com os dados disponíveis pelo Instituto Segurança Social (2018), reportados a dezembro de 2017, que em relação ao rendimento social de Inserção, demonstram que para o Concelho, um total 555 agregados familiares, acederam a essa prestação. Da totalidade dos beneficiários, 21,1% (N 117) residiam na União de freguesia Poceirão e Marateca, enquadrando-se como a segunda freguesia com maior taxa. Já no que diz respeito ao complemento solidário para idosos, dos 1.134 beneficiários residentes no Concelho, 27% (N 308), residem na União de freguesias, constituindo-se igualmente como a segunda freguesia com maior taxa. Relativo a pensões de invalidez, velhice, sobrevivência e pensão social, asseguradas pelo Centro Nacional de Pensões do Instituto de Segurança Social, encontramos no Concelho 16.263 beneficiários.

Quanto à prestação de subsídio de desemprego, pode-se constatar pelo mesmo documento que o número total por Concelho, correspondia a 929 beneficiários, destacando-se a União de freguesias como a que apresenta a menor taxa de beneficiários, com cerca de 10% (N 90). Já o subsídio social de desemprego, apresenta um total de 45 beneficiários, representando a União de freguesias como a segunda unidade territorial a ter mais beneficiários, cerca de 31% (N14).

No âmbito da ação social escolar¹⁴, dos dados recolhidos respeitante ao Agrupamento de Escolas José Saramago, sedado na unidade territorial de intervenção, referentes a 2017 (AEJS, 2018), verifica-se que num total de 917 crianças, mais de metade da população discente (54,9%) beneficiam de auxílios económicos, distribuídas pelo escalão A (35,8%) e escalão B (19,1%).

2.3. Recursos da comunidade

No Concelho de Palmela existe uma rede de recursos para dar resposta às necessidades da população, que se encontram distribuídos pelas áreas social, educacional, cultural, desporto e lazer, entre outros. Mediante consulta aos dados compilados pelo Instituto de Segurança Social/ Centro Distrital de Setúbal (2018), foi possível realizar um levantamento dos recursos

¹³ Políticas de proteção social são designadas as medidas que visam garantir o direito, a mínimos vitais dos cidadãos em situação de carência e desigualdade socioeconómica, de dependência, de exclusão ou vulnerabilidade social, no sentido de proporcionar igualdade de oportunidades, com a atribuição de um valor pecuniário.

¹⁴ Ação Social Escolar é uma medida de apoio que visa participar nas despesas escolares de alunos pertencentes a famílias com mais baixos recursos. Para o efeito, inclui medidas que passam pela comparticipação económica destinada, à alimentação, aquisição de material escolar e visitas de estudo. Contempla 3 escalões, A, B e C, sendo que o escalão A, representa o aluno com maior carência económica, alunos com menor carência financeira são relegadas para os escalões seguintes e recebem apoios mais baixos.

e das respostas existentes, no âmbito da intervenção social, no Concelho, em finais de 2017. Deste modo constata-se que no âmbito do Programa Operacional de Apoio às Pessoas Mais Carenciadas, são quatro instituições que asseguram uma média diária de 238 refeições, sendo que na União de freguesia existe uma única instituição, com uma média diária de 15 refeições. A rede solidária é composta por quatorze instituições com acordo de cooperação com o ISS, cinquenta e cinco respostas sociais, beneficiando um total de 2.001 utentes. A rede privada de ação social é composta por vinte e oito equipamentos, dos quais sete na área da infância e vinte e um na área dos idosos. Quando a malha de análise se estreita á unidade territorial da União de freguesias, verifica-se que intervêm no terreno três instituições de cariz solidário, com acordo de cooperação com o ISS, que desenvolvem onze respostas sociais (cinco na área dos idosos e seis na área da infância), abrangendo um total de 270 beneficiários.

Na esfera educacional, o concelho de Palmela é servido por um conjunto de estabelecimentos de ensino nos diversos graus do sector educativo, desde o pré-escolar, até ao ensino secundário, e agrega estabelecimentos de ensino das redes pública, privada e solidária. Ao nível do Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, conjuga-se a rede pública com a rede privada e rede solidária. Nos restantes níveis de ensino, a população é apenas servida por escolas da rede publica e privada (GOSI/ OES, 2019, Carta social, 2019).

A rede pública de ensino está constituída em agrupamentos de escolas, num total de três, e atualmente agregam na totalidade 29 estabelecimentos de ensino e compõem ainda a rede pública 2 unidades de ensino não agregadas. Os estabelecimentos de ensino estão distribuídos da seguinte forma: educação pré-escolar, com 14 equipamentos; 20 unidades de ensino acolhem o 1º Ciclo do Ensino Básico; 3 unidades de educação acolhem o 2º Ciclo do Ensino Básico; o 3º Ciclo do Ensino Básico, pode ser encontrado em 5 estabelecimentos; finalmente o Secundário com 3 estabelecimentos. Compõem ainda a rede escolar, 11 equipamentos educativos de natureza privada e 8 de natureza solidária. Desta distribuição, a União de Freguesia Poceirão e Marateca, no respeitante á rede de estabelecimentos de educação e ensino privado, público e solidário, acolhe 9 equipamentos de pré-escolar, 3 equipamentos de 1º Ciclo, sendo que num deles, nomeadamente a sede do agrupamento, reúne também o 2ºCiclo, 3º Ciclo e Ensino Secundário.

São as acessibilidades existentes num território, que promovem a liberdade de ação da população. A acessibilidade é vista como uma característica que “descreve a localização de uma área, no respeitante a oportunidades, atividades ou recursos que existam na mesma área ou em outras áreas” (Silva, 2016) e tendo em conta os padrões de distribuição territorial, são medidos através do sistema de transportes e deslocações. Os indicadores de acessibilidades são um importante contributo para a avaliação da equidade de oportunidades existente num determinado território.

Merece aqui lembrar que o Concelho de Palmela, abrange uma área territorial de 465,0 Km², onde existe uma grande extensão de aceiros (caminhos em terra batida), que ronda os 800 Km, sendo a freguesia de Palmela a que possui maior número, seguida de União de freguesias. No domínio da extensão de estradas nacionais e municipais, bem como caminhos municipais, que desempenham a função de ligação entre os aglomerados populacionais, verifica-se que o Concelho é composto por 97 Km de vias nacionais, 67 Km de vias municipais e 65 Km de caminhos municipais. No que se refere ao número de quilómetros por tipo de via, a União de freguesias detém a maior taxa de quilómetros de estradas nacionais (57,0%) e caminhos municipais (60,0%) (GOSI/ OES, 2019).

Na análise do padrão de deslocações por motivos de trabalho ou estudo, segundo o principal modo de deslocação, verifica-se em 2011 (INE, 2012), que a mobilidade tem uma forte expressão no transporte individual em detrimento do transporte coletivo. Deste modo verifica-se que para a União de freguesias, a deslocação em automóvel representava o valor mais elevado (62,4%), apresentando um valor ligeiramente inferior à média do Concelho (64,3%). O autocarro representava 15,5% das deslocações, valor superior em 6 pontos percentuais, em relação à média do Concelho. A utilização do comboio, apresenta um valor residual de 0,9%, muito abaixo da média encontrada no Concelho (7,3%). As deslocações em “veículos da escola/ empresa” e em “motociclos/ bicicleta” apresentam na União de freguesias, valores mais elevados do que a média do Concelho (3,7% e 1,5%), respetivamente 4,6 e 1 ponto percentual. Já no que concerne às deslocações a pé, a União de freguesia (9,95%) apresenta valores inferiores á média do Concelho (13,3%). Assim, por ordem decrescente de utilização, os modos de deslocação mais utilizados na União de freguesias, em 2011, são: 1º automóvel; 2º autocarro; 3º a pé; 4º veículo da escola/empresa; 5º motociclo/ bicicleta e 6º comboio.

Efetua-se de seguida uma análise relativa à rede de transportes públicos (rodoviária e ferroviária), uma vez que são indicadores dos fluxos que se realizam nas diversas direções. Na sistematização realizada procurou-se agregar a informação de forma a obter uma leitura global do número de carreiras existentes, tendo-se privilegiado as situações regulares que incidem sobre o Concelho de Palmela. No caso do transporte através do comboio, em número relativamente reduzido, centra-se a atenção no tipo de serviço oferecido (com reflexos imediatos no número de estações servidas dentro do concelho) e na variação ao longo da semana (dias úteis, sábados e domingos). No caso do transporte rodoviário, onde o número de carreiras é significativo, para além da informação relativa à variação ao longo da semana, procurou-se sistematizar as variações ao longo do dia.

Quanto ao sistema de transporte ferroviário, este constitui-se como uma alternativa aos modos rodoviário e é assegurado pelas operadoras Comboios de Portugal e Fertagus. Verifica-se que 10 itinerários (20 percursos) passam diretamente no Concelho, sendo a

freguesia de Pinhal Novo, que se encontra melhor servida, uma vez que todos os comboios efetuam paragem nesta estação, apresentando o maior número de ligações o percurso Setúbal/ Pinhal Novo/ Barreiro (ligação fluvial a Lisboa). A União de freguesias, é servida por uma única passagem em ambos os sentidos, apenas nos lugares de Fernando Pó e Poceirão.

Quadro 2.3 - Percursos ferroviários que servem o Concelho de Palmela

Tipo de serviço		Principais Localidades	Número de comboios por dia de semana		
			Dias úteis	Sábados	Domingos
CP – Comboios Portugal	Alfa Pendular	Porto/ Lisboa/ Pinhal Novo/ Faro	2	2	2
		Faro/ Pinhal Novo/ Lisboa/ Porto	3	3	3
		Lisboa/ Pinhal Novo/ Faro	2	2	2
		Faro/ Pinhal Novo/ Lisboa	1	1	1
	Intercidades	Lisboa/ Pinhal Novo/ Évora-Beja	3	2	2
		Évora-Beja/ Pinhal Novo/ Lisboa	3	2	2
		Lisboa/ Pinhal Novo/ Poceirão/ Fernando Pó/ Évora- Beja	1	1	1
		Beja-Évora/ Fernando Pó/ Poceirão/ Pinhal Novo/ Lisboa	1	1	1
		Lisboa/ Pinhal Novo/ Faro	3	3	3
		Faro/ Pinhal Novo/ Lisboa	3	3	3
	Regional	Lisboa/ Pinhal Novo/ Faro	1	1	1
		Faro/ Pinhal Novo/ Lisboa	1	1	1
	Urbanos	Barreiro/ Pinhal Novo/ Palmela/ Setúbal	35	19	19
		Setúbal/ Palmela/ Pinhal Novo/ Barreiro	35	19	19
		Barreiro/ Pinhal Novo	4	3	3
		Pinhal Novo/ Barreiro	4	3	3
Fertagus Suburbano	Lisboa/ Pinhal Novo/ Palmela/ Setúbal	23	18	18	
	Setúbal/ Palmela/ Pinhal Novo/ Lisboa	23	18	18	

Fonte: CP- Comboios de Portugal, e Fertagus, 2019

Quanto ao transporte efetuado por autocarro, pela Transportes Sul do Tejo (TST), verifica-se a existência de 14 itinerários distintos (o que significa 28 percursos), 3 dos quais com destino a Setúbal e 2 com destino a Lisboa, com uma média de 16 percursos diários, em dias úteis, reduzindo-se para 7 percursos em fim de semana. Itinerários esses, que no concelho de Palmela abrangem apenas as freguesias de Palmela, Quinta do Anjo e Pinhal Novo. Na União de freguesias apenas os lugares de Lagameças, Poceirão e Águas de Moura são servidos por 2 itinerários distintos, mas com destino fora do Concelho de Palmela (Setúbal), com uma média de 2 percursos diárias, não sendo servido por transporte em fim de semana e encontrando-se condicionado ao período escolar. Da análise efetuada, conclui-se que os 3 itinerários com maior fluxo de carreiras de transporte público, e conseqüentemente melhor serviço á população, são 1) Setúbal/ Palmela/ Quinta do Anjo/ Vila Nogueira de

Azeitão, 2) Setúbal/ Palmela/ Pinhal Novo/ Vila Nogueira de Azeitão e 3) Palmela/ Pinhal Novo/ Lisboa, que beneficiam as freguesias de Palmela, Quinta do Anjo e Pinhal Novo. Já a União de freguesias apresenta uma reduzida oferta de serviço públicos rodoviário, deixando a descoberto uma grande área territorial. Ficando aqui evidente a forte relação que se estabelece entre a densidade populacional e a oferta de serviços de transportes públicos.

Quadro 2.4 - Percursos rodoviários que servem o concelho de Palmela, por dias da semana

Tipo de serviço e número de carreira		Principais Localidades	Número de carreiras		
			Dias uteis	Sábados	Domingos
Urbanas	680	Palmela (rodoviária)/ Palmela (escola preparatória) (1)	3	-	-
		Palmela (escola preparatória) / Palmela (rodoviária) (1)	2	-	-
	454	Palmela/ Volta da Pedra/ Loja Nova/ Faias (2)	6	-	-
		Faias/ Loja Nova/ Volta da Pedra/ Palmela (2)	6	-	-
	758	Lagameças/ Setúbal	1	-	-
		Setúbal/ Lagameças	1	-	-
Rápidas	563	Setúbal/ Pinhal Novo/ Lisboa	2	2	2
		Lisboa/ Pinhal Novo/ Setúbal	3	2	2
	565	Lisboa/ Pinhal Novo/ Palmela	17	7	6
		Palmela/ Pinhal Novo/ Lisboa	18	7	6
	767	Setúbal/ Palmela/ Quinta do Anjo/ Vila Nogueira de Azeitão	10	8	4
		Vila Nogueira de Azeitão/ Quinta do Anjo/ Palmela/ Setúbal	15	9	4
	768	Setúbal/ Palmela/ Quinta do Anjo/ Vila Nogueira de Azeitão	25	13	11
		Vila Nogueira de Azeitão/ Quinta do Anjo/ Palmela/ Setúbal	25	11	9
	413	Setúbal/ Palmela/ Pinhal Novo/ Alcochete	26	13	9
		Alcochete/ Pinhal Novo/ Palmela/ Setúbal	26	15	11
Sub Urbanas	326	Moita/ Palmela	10	2	-
		Palmela/ Moita	9	2	-
	448	Pinhal Novo/ Rio Frio (1)	2	-	-
		Rio Frio/ Pinhal Novo (1)	3	-	-
	449	Pinhal Novo/ Vale do Alecrim (1)	2	-	-
		Vale do alecrim/ Pinhal Novo (1)	3	-	-
	710	Águas de Moura/ Poceirão (1)	1	-	-
		Poceirão/ Águas de Moura (1)	3	-	-
	711	Algeruz/ Poceirão (1)	2	-	-
		Poceirão/ Algeruz (1)	4	-	-

(1) Só se efetuam em período escolar.

(2) Em período escolar só se efetuam 3 carreiras diárias.

Fonte: Transportes Sul do Tejo, 2019

Decorrente da existência de características de baixa densidade populacional, associada a uma fraca acessibilidade em transportes públicos, existe em Palmela, um regulamento municipal próprio de transportes escolares (Edital nº 52, 2009), para fazer

cumprir com os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, no sentido de garantir o direito à igualdade de oportunidades no acesso ao sistema de ensino e cumprimento de escolaridade obrigatória e possibilitar a continuação de estudos até à conclusão do ensino secundário. Ainda que a norma legal (Decreto-Lei 299/ 84) estipule as condições de oferta de transporte escolar, para os alunos do ensino básico e secundário, no respeitante ao município de Palmela a comunidade escolar, vê através do referido regulamento, uma medida socialmente mais favorável, onde a oferta de transporte escolar, atendendo ao indicador distância entre a residência e o equipamento de ensino, é encurtada e passa de mais de 4Km, para 2km. No que se refere aos dados disponíveis, o Plano Anual de Transportes Escolares, revela-nos que para o ano lectivo 2019/2020, se prevê que sejam abrangidos pela rede de transportes escolares 1884 alunos, abrangendo escolas frequentadas na sua maioria por alunos residentes na zona rural do concelho (CMP, 2019).

Estes dados, no seu conjunto, revelam que relativo aos transportes públicos, o seu acesso não é promovido de forma igualitária, a toda a população residente no concelho de Palmela. O número reduzido de carreiras/ comboios e as opções de itinerário, acabam por restringir a liberdade de ação da população da União de freguesias, retirando-lhes direitos sociais, verificando-se nesta comunidade uma maior desigualdade de acesso, quando comparado com outras unidades territoriais do concelho de Palmela.

Quadro 2.5. - Equipamentos coletivos de utilização pública, por setor e distribuído pelas freguesias do Concelho de Palmela, em 2019

Equipamentos Municipais		Palmela	P Novo	Q Anjo	União Freguesia P M	Concelho Palmela	
Desporto e Lazer	Recintos desportivos	cobertos	2	2	1	0	3
		descobertos	11	12	2	5	30
	Parques de lazer	1	1	0	1	3	
Cultura	Bibliotecas	1	1	1	0	3	
	Polo cultural	0	0	0	1	1	
	Museus	1	1	0	0	2	
	Auditórios	1	1	0	0	2	
	Salas de espetáculo	1	4	0	0	5	
	Salas polivalentes	3	0	1	7	11	
	Galerias de arte	1	0	0	0	1	
	Salas de exposições	2	1	0	0	3	
	Centro Recursos Juventude (CRJ)	1	1	1	0	3	
Total	25	24	6	14	69		

Fonte: Câmara Municipal de Palmela, 2019

No âmbito da rede de equipamentos coletivos de utilização pública, distribuídos pelas áreas de cultura, desporto e lazer em que a comunidade pode exercer o seu direito de “cultivar” o seu tempo livre, e exercer o direito de participação na vida em comunidade, o Concelho apresenta um total 69 equipamentos. Da análise do Quadro 2.5, verifica-se uma forte dependência entre a dimensão populacional do território e o número e diversidade de equipamentos coletivos de utilização pública. O caso da União de freguesia com o potencial humano reduzido (unidade territorial com menor número de habitantes), recebe no seu território cerca de 20,0% do total dos equipamentos coletivos públicos, apresenta forte concentração de salas polivalentes e um número diminuído de equipamentos especializados. Este isolamento sociocultural, proporcionado pela inexistência da comunidade em oferecer oportunidades aos seus membros, condiciona de forma determinante a participação social da

sua população nas mais diversas manifestações culturais, artísticas e desportivas e motivando a que a comunidade dependa de outros centros urbanos, para o desempenho de várias funções urbanas.

No domínio da iniciativa privada e movimento associativo, pode-se encontrar 20 grupos constituídos em Associações, dos quais 13 são de natureza cultural ligada ao Folclore, e 7 de natureza desportiva. Compreendem o desenvolvimento de atividades de convívio, mais dirigidas para população adulta, uma vez que não capta a atenção e o interesse da população mais jovem. Concentram-se essencialmente nos lugares de Águas de Moura e Poceirão, identificadas inicialmente como os perímetros urbanos que concentram maior número de população residente. No domínio dos equipamentos de iniciativa solidária, verifica-se a existência de 3 equipamentos de Atividades de Tempos Livres, que visam proporcionar atividades de lazer a crianças até aos 10 anos, com capacidade total para 80 crianças e 1 Centro Comunitário de apoio á família e comunidade local, nas atividades educativas e procuras de emprego para beneficiários a partir dos 6 anos até aos 30 anos, com capacidade total para 330 beneficiários (Carta Social, consultada em 2019).

2.4. Caracterização da faixa etária de intervenção em contexto de ensino da rede pública

Importa, igualmente, caracterizar detalhadamente o Agrupamento de escolas e a população escolar que frequenta as escolas de rede pública da União de freguesias de Poceirão e Marateca, uma vez que representa o universo de intervenção, do presente diagnóstico.

O Agrupamento de Escolas José Saramago do ensino da rede pública, constituído desde 2008, encontra-se abrangido pelo Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)¹⁵, tem na sua prática educativa, uma intervenção curricular baseada em projetos educativos adaptados ás realidades sociais dos seus discentes e de se verificar adesão por parte dos alunos, a diferentes iniciativas e contextos de aprendizagem (formal e não formal), práticas escolares e não escolares, registado no relatório de Avaliação Interna do Agrupamento (AEJS, 2016).

O Agrupamento de Escolas, compreende cinco estabelecimentos de ensino, e é formado pela Escola Básica e Secundária José Saramago (escola sede, com 34 salas de aula), localizada em Poceirão, que recebe alunos do 1º Ciclo ao 11º ano de escolaridade, a

¹⁵ O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Escola Básica Águas de Moura com alunos do 1º Ciclo (4 salas de aula) a Escola Básica de Cajados com alunos do Pré-escolar (2 salas) e do 1º Ciclo (4 salas). Finalmente o Jardim Infantil da Lagoa do Calvo (2 salas) e o Jardim Infantil de Lagameças (2 salas), ambos com alunos da educação do Pré-escolar (GOSI/ OES, 2019; Carta social, 2019).

Sendo uma freguesia de características marcadamente rurais, acentua a dispersão geográfica entre estabelecimentos, verificando-se unidades de ensino que se situam num raio superior de 10 km de distância em relação aos aglomerados populacionais, em que estão inseridos (CLASP, 2014). Esta problemática social associada á inexistência de transportes públicos, (já demonstrado pelos dados estatísticos) é condicionante impeditiva no desenvolvimento de atividades entre a comunidade escolar essencialmente ao nível do 1º Ciclo, numa fase da escolarização em que a socialização é um dos pilares essenciais do seu desenvolvimento.

Pela análise estatística aos dados referentes ao ano lectivo de 2017/ 2018, verifica-se que a população discente era composta por 727 alunos, distribuídos por 5 turmas do Pré-escolar, 13 turmas do 1º Ciclo, 22 turmas distribuídas pelo 2º, 3º Ciclo e Secundário (AEJS, 2018). O nível de ensino que reúne maior expressão, neste agrupamento é liderado pelo 1º Ciclo (33,3%), e o polo oposto é representado pelo secundário com a taxa mais baixa (3,0%). Relativo ao número de alunos por estabelecimento de ensino, o equipamento que se encontra no comando, é a Escola José Saramago, sede do agrupamento, dado o seu número de salas, que recebe 75,3% da população discente.

Quadro 2.6. - Alunos matriculados no Agrupamento de Escolas José Saramago, ano letivo 2017/ 2018

Unidades de Ensino	2017/2018	
	N	%
Pré-Escolar	87	11,9
EB 1º Ciclo	242	33,3
EB 2º Ciclo	150	20,7
EB 3º Ciclo	226	31,1
Secundário	22	3,0
Total	727	100,0

Fonte: AEJS, 2019

Importa ainda mencionar que a União de freguesias, para o indicador da taxa de abandono escolar, partiu em 2011 e de acordo com o último momento censitário, com valores significativos, apresentando 3,1 pontos percentuais, posicionando-se acima da média

concelhia 1,3 pontos percentuais. Dados mais atuais (AEJS, 2018), relativos ao ano letivo de 2017/ 2018, verifica-se que o Agrupamento de escolas em análise, regista a taxa de abandono escolar mais alta, no 3º Ciclo com 3,6%. No 1º Ciclo e no último ano do 3º Ciclo (9º ano) não se verifica abandono escolar e nos restantes anos de escolaridade a taxa de abandono é baixa.

No mesmo período letivo, verifica-se que a taxa de absentismo é muito pouco significativa nos 1º e 2º ciclos, mas o mesmo não sucedeu no 3.º ciclo, que atingiu os 6,9%. Por último, de referir que a média da taxa de sucesso escolar, no referido agrupamento, atinge valores de 93,6%.%. Os resultados da avaliação efetuada pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (2014), já revelavam que contribuía positivamente para alcançar estes indicadores, as metodologias que o Agrupamento desenvolve, que podem ser retratadas na participação em diversos *“projetos de âmbito local, nacional e internacional, bem como ao estabelecer parcerias e protocolos com várias instituições”*, nesta medida responde *“às necessidades específicas dos alunos e cria oportunidades facilitadoras do ensino e da aprendizagem”*, com a criação de cursos de educação e formação e percursos curriculares alternativos. Esta evidência é reforçada pela teoria, de que as medidas alternativas ao ensino formal, acabam por ter boa aceitação na comunidade escolar e são facilitadoras de aprendizagem.

A par destes valores e pela análise ao mesmo documento (AEJS, 2018); o agrupamento regista ainda um acentuado índice de indisciplina, cerca de 60% da população discente, no ano letivo de 2017/ 2018, foi alvo de aplicação de medidas corretivas, disciplinares e sancionatórias. Números reveladores de comportamentos e atitudes, que a comunidade discente apresenta, face ao respeito das regras da escola e dos seus agentes educativos.

Os pais e encarregados de educação estão organizados numa Associação que integra elementos de todas as unidades do Agrupamento de escolas José Saramago. Ainda que não disponha de monitorização neste indicador, a Associação de pais é convidada a participar em várias iniciativas, promovidas pelo Agrupamento, de cariz lúdico, cultural, desportivo, entre outros, com o intuito de os atrair e implicar de forma mais activa nos percursos dos seus educandos, e na maioria das vezes têm boa participação. Verifica-se ainda de uma forma generalizada, que é unicamente em contexto de formação escolar, que as crianças acabam por ter acesso a manifestações culturais, desportivas e artísticas, dado a inexistência de oferta de atividades, promotoras de inclusão e participação, na vida em comunidade (AEJS, 2018; IGEC, 2014).

2.4.1. Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) do concelho de Palmela

A ação desenvolvida pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens do concelho de Palmela dá um importante contributo para o conhecimento de uma parte da realidade das crianças e jovens e seu meio familiar, no que respeita às situações de risco e de perigo a que estas são sujeitas. Verifica-se que a nível do Concelho de Palmela, no ano de 2018 foram diagnosticadas 209 situações de perigo e acompanharam, transitados do ano anterior 246 crianças com diagnóstico já efetuado (CNPDPCJ, 2019). Da análise estatística no ano de 2018 e atendendo à divisão das intervenções por escalão etário, as situações de perigo reúnem-se com maior incidência nos escalões etários dos 11 aos 14 anos (N123). Em relação às sinalizações de crianças e jovens que deram origem a intervenção e acompanhamento da CPCJ, a tipologia de “*negligência*”, apresenta-se como a principal situação de perigo, representando 27,8% do total das situações diagnosticadas. As situações em que o jovem assume comportamentos que afetam o seu bem-estar sem que os pais se oponham, são respetivamente a segunda categoria, reunindo uma taxa de 25,4 (CPCJ Palmela, 2019).

Os dados disponibilizados pela CPCJ de Palmela, não contemplam a desagregação por freguesia, contudo pelo contacto estabelecido com um técnico desta entidade, revelam que a grande maioria dos casos acima identificados, provém da União de freguesias.

Quadro 2.7. - Crianças e jovens acompanhadas pela CPCJ de Palmela por tipo de risco, em 2018

2018		
Tipologia de situações de risco ¹⁶	Nº	%
NEG	58	27,8
CJACABED	53	25,4
SPDE	41	19,6
ECPCBEDC	29	13,9
MT	11	5,3
CAESP	6	2,8
OUTRA	6	2,8
MTPIA	4	1,9
AS	1	0,5
Total	209	100,0

Fonte: CPCJ Palmela, 2019

3. Necessidades e problemas identificados, com recurso a análise SWOT

O desenho de um projeto de intervenção, passa por compreender as forças e as fraquezas que são determinadas pela situação atual da pessoa, grupo ou comunidade e relacionam-se, quase sempre com fatores internos. Estas são particularmente importantes, para que se possa rentabilizar o que tem de positivo e reduzir através da aplicação de um plano de melhoria nos pontos fracos. Já as oportunidades e ameaças são antecipações do futuro e estão relacionadas a fatores externos, que permitem a identificação de aspetos que podem constituir constrangimentos (ameaças) à implementação de determinadas estratégias, e de outros que podem constituir-se como apoios (oportunidades) para alcançar os objetivos

¹⁶ As tipologias das situações de risco contemplam as seguintes situações:

1. (AS) Abuso Sexual.
2. (CAESP) - A criança abandonada ou entregue a si própria - inclui abandono à nascença ou nos primeiros meses de vida (6 meses).
3. (CJACABED) - A criança/jovem assume comportamentos que afetam o seu bem-estar e desenvolvimento sem que os pais se oponham de forma adequada- inclui consumo de álcool, consumo de estupefacientes, comportamentos graves antissociais ou/e de indisciplina, bullying e outros comportamentos.
4. (ECPCBEDC) Exposição a comportamentos que possam comprometer o bem-estar e desenvolvimento da criança - inclui a Exposição a violência doméstica/Consumo de álcool/Consumo de estupefacientes.
5. (ETI) - Exploração do trabalho infantil.
6. (MND) – Mendicidade.
- 7 (MT) Maltrato físico.
8. (MTPIA) Maltrato psicológico ou indiferença afetiva.
9. (NEG) Negligência - inclui a nível psicoafectivo, educativo, saúde, falta de supervisão e acompanhamento familiar.
10. (PFQC) - Prática de facto qualificada pela lei penal como crime para crianças com idade inferior a 12 anos.
11. (SPDE)- Situações de perigo em que esteja em causa o Direito à Educação - inclui Insucesso escolar, Abandono escolar, Absentismo escolar.
12. (OUTR) - Outras situações de perigo.

delineados e decidir as ações a desenvolver no âmbito da intervenção. Para concretizar esta sistematização, recorre-se ao modelo de análise SWOT (**Strenghts**, **Weaknesses**, **Opportunities**, **Threats**) (Teixeira, 2005; Schiefer *et al.*, 2006; Sousa e Almeida, 2016), na unidade territorial da União de freguesias, tendo em conta a comunidade, a família e crianças e jovens.

Quadro 2.8. - Análise SWOT, União de Freguesias Poceirão e Marateca

		Aspetos Positivos	Aspetos Negativos
Interno		Strenghts (Pontos fortes ou forças)	Weaknesses (Pontos fracos ou fraquezas)
		<p>Comunidade:</p> <p>S1 Corpo docente do agrupamento com enfoque no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, com projetos educativos adaptados á realidade social.</p> <p>Crianças e jovens:</p> <p>S2 Implementação de vários projetos de educação menos formal, com adesão, para a valorização das aprendizagens.</p> <p>S3 Incremento da participação social.</p> <p>S4 Taxa de abandono nula, no 1ºe 2º ciclo.</p> <p>S5 Determinação, persistência e entusiasmo da juventude.</p> <p>S6 Fortalecer o acesso a Direitos.</p> <p>S7 Convivência com outras realidades sociais.</p>	<p>Comunidade:</p> <p>W1 Inexistência de atividades sociais, culturais e desportivas, para crianças e jovens, nas interrupções letivas.</p> <p>Família:</p> <p>W2 Negligencia /Fraca supervisão parental.</p> <p>W3 Baixos recursos económicos: alta taxa de Ação Social Escolar.</p> <p>W4 Baixa qualificação escolar e profissional.</p> <p>W5 Fraca valorização escolar.</p> <p>Crianças e jovens:</p> <p>W6 Forte índice de indisciplina.</p> <p>W7 Comportamentos de risco.</p> <p>W8 Taxa abandono escolar 3º ciclo.</p> <p>W9 Taxa de absentismo escolar 3º ciclo.</p>
Externo		Opportunities (Oportunidades)	Threaths (Ameaças)
		<p>Comunidade:</p> <p>O1 Existência de agentes educativos empenhados em acolher novos projetos.</p> <p>O2 Existência de uma rede de cooperação entre instituições públicas e privadas.</p> <p>Família:</p> <p>O3 Existência de uma Associação de Pais.</p> <p>Crianças e Jovens:</p> <p>O4 A possibilidade de utilizar metodologia de intervenção, flexível às expectativas individuais.</p> <p>O5 Poder proporcionar estratégias de ampliação de interações sociais (entre gerações e geracionais), culturais e desportivas.</p>	<p>Comunidade:</p> <p>T1 Isolamento sociocultural.</p> <p>T2 Dispersão geográfica da população (rural).</p> <p>T3 Rede transportes reduzida e dependente de horário escolar.</p> <p>Família:</p> <p>T4 Desvalorização da escolarização e atividades extracurriculares.</p> <p>T5 Núcleos familiares dimensão pequena e monoparentais.</p> <p>Crianças e Jovens:</p> <p>T6 Reprodução cíclica da exclusão social.</p>

Fonte: Elaboração própria, 2019

Do diagnóstico realizado pode-se identificar a existência de elementos favoráveis que podem ser usados como alavanca, para aproveitar as oportunidades e superar os pontos fracos. No entanto, deve ser dada atenção especial na definição de estratégias, que possam

solucionar ou pelo menos minimizar as ameaças existentes no ambiente externo. Verifica-se que os principais pontos fracos estão centrados em questões comportamentais e ocupacionais, que podem ser trabalhados e minimizados com a intervenção do projeto social. A estratégia de intervenção, terá de passar por reforçar as variáveis internas de modo a absorver o impacto das ameaças externas, visto que as variáveis resultantes do ambiente externo não são controláveis.

Capítulo III- O PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL

1. **Benchmarking: Identificação boas práticas Internacionais, Nacionais e locais**

O voluntariado não é um fenómeno recente, desde 1985 que a Organização da Nações Unidas, proclamou o dia 5 de dezembro, como o dia internacional do voluntario, com o objetivo de incentivar e valorizar o serviço voluntário em todo o mundo. Este fenómeno foi alvo de um grande impulso por parte da sociedade a partir de 2011, através do Ano Europeu do Voluntariado promovido pela mesma organização. Esta celebração, representa o reconhecimento internacional do voluntariado como um fenómeno contemporâneo e global. As áreas de atuação, ocorrem não só no campo da ação social, como é passível de se encontrar programas de voluntariado, em todas as vertentes do viver em sociedade. Manifestamente as ações de voluntariado empreendidas, são para atenuar alguma natureza de fragilidade, onde o alvo de intervenção acaba por ser maioritariamente as crianças e onde o perfil do voluntário foca-se a partir da idade de 18 anos. Poucos são, os que abrem o leque do voluntariado à população mais jovem.

A Rota Jovem, a Assistência Médica Internacional (AMI), Entrajuda, Operação Nariz Vermelho, ACREDITAR, são algumas das Organizações que desenvolvem iniciativas de grande relevo a nível internacional e nacional, no campo do voluntariado organizado. Podemos encontrar ainda iniciativas locais nacionais, como é o caso do Programa Voluntariado de Verão promovido pela autarquia de Cascais, que contempla municípios que frequentem o 3º Ciclo do Ensino Básico e Janela Aberta à Família promovida pela administração Regional de Saúde do Algarve, destinados a crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade.

Com o propósito de promover ações de voluntariado, favorecendo a participação social e o desenvolvimento de competências pessoais em crianças a partir dos 4 anos de idade, foi possível encontrar na *ONG Parceiros Voluntários*, sediada em São Paulo. Esta organização nasceu em 1998, atua no Brasil, e desde então empenha-se pelo desenvolvimento de uma sociedade proativa e solidária. Apresenta no seu vasto programa de voluntariado, uma ação destinada aos jovens, intitulada “Tribos nas Trilhas da Cidadania”. Este programa criado em 2003, começou por ser uma ação de mobilização social a nível de uma única escola, que rapidamente contagiou e se estendeu a todo o Rio Grande do Sul - São Paulo a 70 escolas (74 tribos), e volvidos 15 anos conta com a adesão de 520 escolas (640 tribos). Esta ação social é protagonizada por jovens voluntários que frequentam as escolas públicas e privadas, dedicados a vivenciar e protagonizar atividades, com o poder de transformar a sua própria situação social, de contribuir para a qualidade de vida de suas comunidades e de lhes proporcionar aprendizagens. Os jovens participantes organizam-se em grupos de alunos,

aqui chamados de “Tribos”, que planificam e empreendem práticas sociais, percorrendo três eixos temáticos, aqui chamados de “Trilhas”: Educação para a Paz, Meio ambiente e Cultura. Os “Tribeiros” identificam necessidades nas suas comunidades, nomeiam as de sua preferência, planeiam e desenvolvem uma ação. Desta forma aprendem a construir um projeto social na prática, com o apoio de suas escolas, dos seus educadores e de suas famílias. (Guimarães, 2004; Lazáro *et al*, 2014; Wahas, 2019).

Na sua ação, para além do poder de contagiar outras crianças, concretizam parcerias com agentes e organizações da sociedade civil, em que todos ganham com a ação do voluntário: i) a comunidade, pelos benefícios das ações de mobilização; ii) os jovens pelas oportunidades de inserção social, de crescimento pessoal e de aprendizagem - aprendem a cuidar do outro e do ambiente, a sentirem-se úteis e responsáveis pelos outros, a serem autónomos e seguros de si, a desenvolverem um espírito empreendedor, no fundo a serem cidadãos; iii) e finalmente as organizações porque se associam a uma causa genuína, oriunda da sua comunidade, desenvolvendo políticas de responsabilidade social empresarial (Guimarães, 2004; Lazáro *et al*, 2014; Wahas, 2019).

O programa “Tribos” alimenta-se da determinação, persistência e paixão própria das crianças e jovens, está estruturado sob redes de amizade e sinergias locais e fundamenta-se num método educativo não formal. Abrange uma educação/ preparação com recurso a metodologias lúdico-pedagógicas para a liderança juvenil, denominada: “*Mobilização Juvenil*.” Os educadores, ao integrarem no programa, também são alvos de uma formação própria, denominada: “*Educadores em Participação Social*”. A ação e a metodologia do programa, são certificadas como Tecnologias Sociais pela Fundação Banco do Brasil, o que significa que são metodologias que são reconhecidas pelos resultados alcançados, que podem ser extensíveis e desenvolvidas, na interação com qualquer comunidade e que representam efetivas soluções de transformação social. O programa é reconhecido por desencadear ações de solidariedade que procuram superar a marca da exclusão social, e aponta para a construção de novas identidades juvenis, novas formas de aprender e ensinar, novas formas de estar e viver em sociedade (Guimarães, 2004; Lazáro *et al*, 2014; Wahas, 2019).

2. O Projeto “Laboratório de Oportunidades: Capacitação para a participação”

MOTE:

AS CRIANÇAS APRENDEM O QUE VIVEM

Se as crianças vivem em meio a críticas, aprenderão a condenar.
Se as crianças vivem em meio à hostilidade, aprenderão a brigar.
Se as crianças vivem sendo ridicularizadas, irão se tornar tímidas.
Se as crianças vivem com vergonha, aprenderão o sentimento de culpa.
Se as crianças vivem onde há incentivo, aprenderão a confiança.
Se as crianças vivem onde ocorre a tolerância, aprenderão a paciência.
Se as crianças vivem onde há elogios, aprenderão a apreciação.
Se as crianças vivem onde há aceitação, aprenderão a amar.
Se as crianças vivem onde há aprovação, aprenderão a gostar de si mesmos.
Se as crianças vivem onde há honestidade, aprenderão a veracidade.
Se as crianças vivem com segurança, aprenderão a crer em si mesmas e naqueles que as rodeiam.
Se as crianças vivem em um ambiente de amizade, aprenderão que o mundo é um lugar bom para se viver.
(Dorothy Law Nolte)

2.1. Denominação

A denominação do projeto é “Laboratório de oportunidades: Capacitação para a participação”. Pretende ser um projeto que promove a aquisição de competências e propõe um canal para veicular a oportunidade de participação social, em crianças e jovens em risco de exclusão social.

2.2. Justificação

O quadro conceptual demonstrou a importância dada às relações de pares e interações sociais, para um desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, principalmente no período pré-adolescência. Sublinha que é da exposição a exemplos de conflitos nos grupos de pares e da oportunidade de negociação social, que favorecem nas crianças e jovens, a aquisição e desenvolvimento de competências, como sejam tomar em consideração diferentes perspetivas, elaborar raciocínios de causa-efeito e ter acesso à compreensão da moralidade. Esta perspetiva vem reforçar que a ausência ou a pouca frequência das interações sociais, enquadrada em contextos de isolamento em crianças e jovens, constitui-se com um dos aspetos passíveis de conduzir a perturbações do comportamento, tipificada como um dos fatores de risco social (Maia, 2005).

Também no domínio da participação social, enquanto processo, esta é entendida como uma ferramenta educativa, que agregam valor às competências das crianças e jovens, promove o desenvolvimento pessoal no domínio da autonomia, da autoestima e habilidades sociais (OEA, 2010). Ainda assim, usufruir da plena participação na vida em sociedade, é beneficiar de igualdade de circunstâncias, considerado como um direito consagrado nas Cartas Constitucionais, para todos e não um privilégio só para alguns (Hutchby, 1998).

Adotando uma abordagem positiva, a intervenção com crianças e jovens, parte do pressuposto de as considerar agentes do seu próprio crescimento, que os mesmos são dotados de um efetivo potencial para o seu desenvolvimento saudável, possível através da adoção de comportamentos pró-sociais, numa dinâmica relacional com os vários contextos em que se insere – a família, os grupos de pares, a escola, a comunidade (Freire & Soares, 2000; Martins, 2019).

Neste sentido o presente projeto, pretende desenvolver uma intervenção utilizando o modelo sistémico, centrado no individuo. Ao nível de estratégia de intervenção consolidada pelo empowerment individual, parte por valorizar as potencialidades e desenvolver os recursos das crianças e jovens, maximizando o seu crescimento e o seu desenvolvimento e simultaneamente melhorar as relações e dinâmicas estabelecidas entre os diferentes sistemas que a rodeiam (Caparros, 1998). Deste modo e de forma crescente, procura a ponte para a inclusão e a participação integral na vida em comunidade, exercendo os seus direitos e deveres sociais, desenvolvendo habilidades que favorecem a autodeterminação e o crescimento pessoal. A promoção das suas competências -pessoais, sociais, cognitivas, morais-, permitem o fortalecimento dos fatores de proteção e redução dos fatores de risco, reforçado pela capacidade de adoção de comportamentos e atitudes que permitem identificar criticamente os problemas e implementar soluções informadas.

De modo a justificar a pertinência de um projeto que favoreça a aquisição de competências -empowerment individual – e a oportunidade de participação social em crianças e jovens, como forma de inclusão social, foi elaborado um diagnóstico social. Este diagnóstico permite-nos compreender a necessidade de pensar a intervenção, tendo em conta as especificidades e interdependência dos sistemas territoriais, sociais, económico e institucionais, da comunidade em estudo. Da análise SWOT, pode-se extrair os fatores que poderão condicionar, tanto na adoção de comportamentos de risco, como na participação social das crianças e jovens na vida em comunidade, produzindo a curto e a longo prazo um efeito de atrofiamento no crescimento individual. O facto de estarem integrados num contexto social marcadamente rural, de povoamento disperso e isolado, com fracas acessibilidades, com reduzida ou inexistente oferta de áreas comunitárias de ocupação e falta de atividades extracurriculares orientadas, associado a contextos familiares de fracos recursos económicos, baixos níveis de escolaridade e a ausência de supervisão parental, contribuem significativamente para a adoção de comportamentos de risco, que influenciam a esfera pessoal, social, familiar e escolar das populações mais jovens.

A implementação do projeto também passará por produzir o empowerment comunitário, no território de intervenção, ao procurar otimizar recursos existentes ou procurando criar novos, que promovam o desenvolvimento positivo das crianças e jovens, vê assim fortalecido os seus direitos, potenciando a sua autonomia, e o renascer do sentimento

de pertença, acaba por promover junto da comunidade, a remoção de barreiras, que limitam a qualidade de vida.

O projeto contempla a promoção da inclusão social junto de crianças e jovens em risco de exclusão, de forma precoce, em que a intervenção, alicerça-se na participação ativa e efetiva do grupo alvo, em todas as fases do processo e tomada de decisão, mediante o recurso a estratégias e mecanismos, que reforçam o espírito de cidadania, recurso a dinâmicas colaborativas que permitam expressar opiniões e acabam por influenciar de forma significativa o seu próprio processo de desenvolvimento e mudança. Complementarmente assiste-se a um envolvimento e participação dos agentes educativos, famílias e comunidade.

2.3. Destinatários

Ficou teoricamente comprovado que é na infância e adolescência que se vão definindo e moldando os percursos comportamentais, em estreita ligação com dificuldades e oportunidades a que vão estar expostos neste período do ciclo de vida, que condicionam a adoção de comportamentos considerados inadequados, desajustados e antissociais. Atendendo a este fator, o projeto de intervenção tem como propósito uma intervenção precoce, abarcando o início da terceira infância, dos 6 anos de idade e coincidente com a entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico, e atingindo parte da adolescência, até 16 anos de idade, a frequentar o último ano do 3º Ciclo Ensino Básico

O projeto é destinado às crianças e jovens, integradas na rede educativa pública, constituída pelo Agrupamento de Escolas José Saramago, sediado na União de freguesias de Poceirão e Marateca, pertencente ao concelho de Palmela e que cumpram os requisitos acima mencionados. De acordo com os dados disponíveis pelo supracitado Agrupamento de escolas, encontram-se inscritos para o ano letivo de 2019-2020, nos referenciados níveis de ensino, 614 alunos, constituindo-se estes como os destinatários do projeto. A população discente encontra-se distribuída da seguinte forma: 249 indivíduos pelo 1º Ciclo do Ensino Básico, 134 indivíduos pelo 2º Ciclo do Ensino Básico e 231 indivíduos pelo 3º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com as metas delineadas pelo projeto inscritas no Quadro 3.7., pretende-se uma adesão ao projeto de 20%, correspondente a 122 alunos. O anexo B, permite identificar com clareza a distribuição dos alunos pelos estabelecimentos da rede de ensino, e o número de crianças e jovens que se pretende captar para integrar o projeto, por cada estabelecimento.

2.4. Objetivos

O presente projeto de intervenção individual e comunitária, pretende responder á problemática de como promover a participação social, em crianças e jovens como estratégia para a inclusão social. Partindo deste pressuposto, foi planeado uma intervenção, num território que pelas

suas características específicas, as crianças e jovens estão expostas a um maior risco de exclusão social.

Apresenta como princípio norteador a aquisição de competências pessoais, sociais, cognitivas e morais, que irão favorecer a capacitação do grupo alvo, facilitadores de desenvolver nos próprios beneficiários, ações para o bem comum, “desconstruindo” a atitude passiva do “mero expectador”. Esta capacitação prende-se com mudança comportamental dos indivíduos, com base numa estratégia pedagógica, resultando em escolha mais saudáveis e seguras, assim como em decisões bem informadas, que têm impacto nos outros e nas suas próprias vidas.

A definição dos objetivos, parte do pressuposto teórico de que as vivências em contexto vulneráveis, favorecem a exclusão social das crianças e jovens, pelo que as respostas de intervenção passam por diminuir a exposição a situações de risco e de realizar uma intervenção o mais precoce possível. Deste modo promovendo-se a capacitação e enquanto instrumento de intervenção social, acaba por ser facilitadora de participação na vida em sociedade, em grau correspondente ao seu estágio de desenvolvimento, situação que conduz ao fortalecimento dos seus direitos, beneficiando de igualdade de circunstâncias, sob a tutela da cidadania e preconizado pela Convenção dos Direitos da Criança.

O projeto “Laboratório de oportunidades: Capacitação para a participação”, foi desenhado com a finalidade de incluir socialmente as crianças e jovens e traçou como objetivo geral:

OG- Promover a participação social na comunidade, reduzindo a exposição de crianças e jovens a situação de risco.

Para que o objetivo geral possa ser atingido, foram definidos quatro objetivos específicos:

OE1- Capacitar as crianças e jovens para o protagonismo juvenil¹⁷.

OE2- Proporcionar às crianças e jovens a oportunidade de atuar em contexto social, promovendo a ligação ao seu território.

OE3- Proporcionar momentos de valorização e consciencialização aos participantes sobre a importância do seu envolvimento em causas sociais, reforçar o sentimento á causa e fortalecer relações sociais.

¹⁷ O conceito de Protagonismo Juvenil, aqui adotado é apresentado por Costa (2000) e é entendido como uma prática educativa desenvolvida para as crianças e jovens, em que estes são o elemento central e onde participam de todas as fases, do processo educativo, desde a elaboração, execução e avaliação das ações propostas, com o objetivo de estimular a participação social das crianças e jovens na sua comunidade.

OE4- Assegurar o cumprimento e acompanhamento das ações do projeto.

2.5. Plano de ação

As atividades irão ser dinamizadas em estreita ligação com a comunidade educativa da rede pública - Agrupamento de Escolas José Saramago que agrega 5 unidades de ensino, famílias e a comunidade, estabelecendo protocolos próprios ou declarações de parceria, comprometendo-se a contribuir para a implementação da estratégia de intervenção, utilizando os seus recursos, no sentido de os rentabilizar e fortalecer formas de cooperação descentralizadas. Deste modo as atividades poderão ser desenvolvidas em parceria com organizações e projetos sociais existentes, contando com recursos materiais e humanos da comunidade, inclusive com o apoio de outros grupos também pertencentes ao projeto, sempre visando à mobilização social e os benefícios para a comunidade. As parcerias na comunidade podem ser muito variadas, passam por serem empresas sediadas no concelho, rádios, emissoras de TV, jornais de bairro, outras escolas, familiares, vizinhos, representantes dos poderes públicos, organizações sociais, grupos de jovens, entre outros.

Passa-se então a apresentar os objetivos específicos bem como as ações que são desenvolvidas para atingir os objetivos, as metodologias e os recursos subjacentes à sua concretização.

Quadro 3.1.- Plano de ação para o objetivo específico 1

OE1- Capacitar as crianças e jovens para o protagonismo juvenil				
Ação	Atividades	Metodologias	Coordenação/ Responsáveis	Recursos Materiais
A1.1- Formação para a participação	-Sessões de desenvolvimento pessoal e social. -Treino de competências e auto conhecimento.	-Workshop lúdico e pedagógicas participativas, por faixa etária.	Equipa técnico pedagógica do projeto	Atividade a decorrer no espaço da escola

Quadro 3.2.- Plano de ação para o objetivo específico 2

OE2- Proporcionar às crianças e jovens a oportunidade de atuar em contexto social, promovendo a ligação ao seu território.				
Ação	Atividades	Metodologias	Coordenação	Recursos Materiais
A2.1- Identificar para planear e participar	<ul style="list-style-type: none"> -Criação de grupos de crianças e jovens. -Eleição do chefe do grupo e escolha nome do grupo. -Escolha do Educador orientador. -Identificação das necessidades da comunidade/ do meio ambiente envolvente; -Diagnosticar preocupações das crianças e jovens; -Selecionar as áreas de atuação; -Identificar soluções para problemas reais; -Planear e desenvolver ações sociais voluntárias e empreendedoras de melhoria local. 	<ul style="list-style-type: none"> -Focus Group - Reuniões -Debates 	<p>Crianças e jovens:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Iniciativa de se constituírem por grupos <p>Equipa Projeto: Apoiar, facilita e orienta</p>	Atividade a ser desenvolvida num espaço da comunidade
A2.2- Tutoria de pares	<ul style="list-style-type: none"> -Sessões de apoio e orientação às ações voluntárias e empreendedoras. -Sessões de motivação e responsabilização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões/ dinâmicas de reflexão individuais e em grupo 	<p>Crianças e Jovens:</p> <ul style="list-style-type: none"> Iniciativa de agendamento das sessões <p>Equipa Projeto: Apoiar, facilitar e orientar</p>	Atividade a ser promovida no contexto escolar
A2.3- Passaporte da nossa Experiência	<ul style="list-style-type: none"> -Elaboração de passaporte de experiências. -Registo das iniciativas desenvolvidas. -Registo dos resultados obtidos. -Registo das auto-avaliações conducentes a correção de possíveis rumos. -Elaboração de relatório de atividades desenvolvidas: “Passaporte da nossa experiência” -Envio de passaporte para a coordenação do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Auto monitorização - Metodologia visual e auditiva (Fotos, vídeos, relatos dos beneficiados, publicações em redes sociais, artigos, etc) 	<p>Crianças e Jovens:</p> <ul style="list-style-type: none"> Registo das iniciativas e resultados obtidos <p>Equipa Projeto: Apoiar, facilitar e orientar</p>	Atividade a ser desenvolvida num espaço da comunidade

Quadro 3.3. - Plano de ação para o objetivo específico 3

OE 3 – Proporcionar momentos de valorização e consciencialização aos participantes sobre a importância do seu envolvimento em causas sociais, reforçando o sentimento à causa e fortalecendo relações sociais				
Ação	Atividades	Metodologias	Coordenação/ Responsáveis	Recursos Materiais
A3.1- Assembleia de experiências	-Planear e organizar a assembleia, constituída por todos os grupos; -Dinamizar a assembleia -Apresentar as ações voluntárias executadas e os resultados obtidos.	-Reuniões -Método expositivo	Crianças e Jovens: Planear, organizar e executar Equipa Projeto: Apoiar, facilitar, orientar e fazer acompanhamento	Atividade a ser desenvolvida num espaço da comunidade
A3.2- Certificados de experiências	-Planear e organizar evento -Dinamizar o evento. - Entregar de certificado de conclusão de ações de participação.	-Reuniões	Crianças e Jovens: Planear, organizar e executar a cerimónia, Equipa Projeto: Apoiar, facilitar e orientar	Atividade a ser desenvolvida num espaço da comunidade
A3.3- Montra de experiências	-Planear e organizar a exposição coletiva. - Apresentar todos os projetos e ações desenvolvidas pelos participantes. -Divulgar à comunidade-	-Reuniões -Exposição	Crianças e Jovens: Planear, a organizar e executar a exposição, Equipa Projeto: Apoiar, facilitar, orientar e fazer acompanhamento	Atividade a ser desenvolvida num espaço da comunidade
A3.4- Convívio Anual de encerramento de ações	-Planear e organizar convívio sociocultural entre os participantes. -Preparar a sala e o apoio logístico ao evento. -Divulgar a atividade. -Apresentar as ações desenvolvidas por grupos e preparar palestra de troca de experiências. -Preparar espetáculo de animação cultural e artístico -Organizar Lanche convívio. -Elaborar relatório de participação. -Avaliar a iniciativa	-Reuniões -Oficinas socioculturais -Dramatização -Palestra -Método expositivo	Crianças e Jovens: Planear, a organizar e executar o convívio, Equipa Projeto: Apoiar, facilitar e orientar e fazer acompanhamento	Atividade a ser desenvolvida num espaço da comunidade
A3.5- Convívio de encerramento da 1ª edição do programa	-Planear e organizar convívio para todos os participantes dos cinco anos de programa e equipa técnica.	-Reuniões -Método expositivo -Oficinas socioculturais	Crianças e Jovens: Planear, organizar e executar a iniciativa,	Atividade a ser desenvolvida num espaço

	<ul style="list-style-type: none"> -Organizar a palestra sobre a importância da mobilização juvenil. -Organizar palestra que demonstre o quanto as crianças e jovens são agentes de transformação. -Elaborar relatório final de participação. - Avaliar iniciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentações artísticas 	Equipa Projeto: Apoiar, facilitar, orientar e fazer acompanhamento	da comunidade
--	---	--	---	---------------

Este último objetivo específico refere-se essencialmente à área de atuação própria dos elementos da equipa técnica junto da população alvo, durante todo o período de duração do projeto.

Quadro 3.4. - Plano de ação para o objetivo específico 4

OE4- Assegurar o cumprimento e acompanhamento das ações do projeto.				
Ação	Atividades	Metodologias	Coordenação	Recursos Materiais
A4.1- Monitorização dos grupos de crianças e jovens	<ul style="list-style-type: none"> -Apoiar, acompanhar e monitorizar as iniciativas de voluntariado social em curso, desenvolvidas pelos grupos de crianças e jovens -Aplicar questionários de satisfação, às crianças e jovens e às populações atendidas e parcerias realizadas. -Diagnosticar progressos, constrangimentos e propostas de superação de dificuldades das crianças e jovens. -Elaborar relatórios de avaliação das operações em curso. 	<ul style="list-style-type: none"> -Visitas de acompanhamento -Reuniões tutoria de pares 	<ul style="list-style-type: none"> - Equipa técnico pedagógica do projeto -Equipa de monitores 	Atividade a decorrer no espaço onde decorre as iniciativas
A 4.2- Monitorização do projeto	<ul style="list-style-type: none"> -Redigir atas de reunião -Aplicar questionários de auto-satisfação. -Elaborar relatórios de avaliação periódicas, das necessidades das crianças e jovens --Divulgar os resultados 	<ul style="list-style-type: none"> -Reuniões técnicas de autoavaliação -Visitas de acompanhamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Equipa técnico pedagógica do projeto -Equipa de monitores 	Atividade a decorrer onde for estabelecido a sede do projeto

Por fim e na medida em que qualquer projeto deve contar com a variável tempo, apresenta-se no Quadro 3.5, o cronograma do mesmo, o qual foi pensado para um intervalo temporal inicial de cinco anos, contemplando uma intervenção direta junto do grupo alvo, e indireta junto de suas famílias e comunidade.

Quadro 3.5. - Cronograma distribuído por cinco anos de execução do projeto

Ações	Ano 1												Ano 2												Ano 3												Ano 4												Ano 5											
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
1. Divulgação do Projeto																																																												
1.1. Reuniões Agrupamento de Escolas da União Freguesias																																																												
1.2. Ações de sensibilização junto das Instituições locais, comunidade e comunicação social.																																																												
2. Captação de recursos económicos e humanos (a)																																																												
2.1 Constituição de equipas de acompanhamento e monitorização																																																												
3. Mobilização juvenil: Inscrições																																																												
3.1. Avaliação expectativas																																																												
3.2. Ações de capacitação																																																												
4. Protagonismo Juvenil																																																												
4.1. Planeamento e organização ações juvenis																																																												
4.2. Execução das ações juvenis																																																												
4.3. Ações de acompanhamento																																																												
5. Ações de capacitação dos educadores orientadores																																																												
6. Fortalecimento da rede: Identificação de parceiros																																																												
7. Aplicação de instrumentos de avaliação, satisfação e monitorização			b	b	b	b	b	b	b	b				b	b	b	b	b	b	b	b	b				b	b	b	b	b	b	b	b	b				b	b	b	b	b	b	b	b	b				b	b	b	b	b	b	b	b	b		
8. Atividades de partilha e celebração de ações realizadas																																																												
9. Avaliação intercalar do projecto e apresentação de resultados																																																												
10. Avaliação Final do projeto																																																												

2.6 Metodologia e técnicas de intervenção

Trata-se de um projeto a ser desenvolvido em estreita colaboração com a comunidade educativa, baseado em práticas educativas não formais, com o objetivo minimizar situações de exclusão social, com recurso a metodologias participativas, favorecendo a capacitação, o ganho de competência, sob a esfera da cidadania juvenil, utilizando como estratégia o voluntariado social entre as crianças e jovens, em prol das suas comunidades. As atividades a serem desenvolvidas, são planeadas, organizadas e realizadas, com a participação efetiva dos mesmos, de acordo com os seus interesses e em que a atuação dos educadores e equipa do projeto, ocorre como única condição, a de estímulo e orientação.

É importante evidenciar-se que ao se utilizar a metodologia participativa, esta é passível, segundo Schiefer *et al* (2006: 27) de:

“(...) aumentar a confiança nas decisões alcançadas (...), aumenta a motivação para levar a cabo os compromissos acordados. À medida que os compromissos vão sendo fixados (...) as possibilidades e incumprimentos tornam-se menores (...)”

A metodologia participativa será pautada pelo princípio da responsabilidade, da autonomia, das vivências, do senso crítico e criativo, da confiança e da escolha, espírito democrático e pluralista. Passa por promover as competências pessoais e sociais, educando para a solidariedade, para a cooperação, para a tolerância, para a diferença, para a igualdade e respeito pelo outro.

Para a realização de uma análise qualitativa utiliza-se as técnicas grupais de *focus group*. Segundo Morgan (1997), citado por Galego e Gomes (2005: 177),

“o focus group é uma técnica qualitativa que visa o controle da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não directivas. Privilegia a observação e o registo de experiências e reacções dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos, como por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou questionários.”

Assim o *focus group* será dinamizado com as crianças jovens que se inscreveram previamente no projeto, por cada ano civil e sempre que se justifique, nomeadamente com a entrada de novos participantes (período de inscrições só cessa em novembro) e será realizado através da discussão participativa. A sessão inicial terá como objetivo auscultar as perceções que têm sobre as necessidades da comunidade, identificar as suas próprias competências e conduzir à mobilização dos participantes no desenvolvimento de ações sociais de melhoria local. Em fase de desenvolvimento do projeto, tem como fim avaliar a evolução das perceções dos grupos, os comportamentos e a evolução das suas competências.

Por intermédio da iniciativa e ação das crianças e jovens, estes organizam-se em equipas, cada equipa escolhe um nome, um representante do grupo (líder) e um educador orientador da escola a que pertence ou da comunidade. Se o grupo preferir poderá ter integrantes da comunidade externa à escola (familiares, ex. alunos, etc.), a integrar a equipa. Os elementos de cada equipa, deverão estar devidamente autorizados a participarem no projeto “Laboratório de Oportunidades: Capacitação para a participação”, pelos seus responsáveis de educação. O representante da equipa deverá estar sempre presente na ação da sua equipa, mobiliza e convoca a participação dos elementos e estabelece as pontes de relacionamento entre a rede de parceiros e os colaboradores do grupo. A figura do educador orientador, pretende ser o adulto responsável por incentivar, valorizar e apoiar o planeamento dos projetos das equipas constituídas. A equipa do projeto “Laboratório de oportunidades: Capacitação para a participação”, tem o papel de apoiar as equipas na identificação das organizações e projetos sociais existentes, para o desenvolvimento das suas ações.

No planeamento das atividades, cada equipa escolhe até três áreas¹⁸ para planearem e realizarem as atividades voluntárias. Após a escolha das áreas, o grupo define no mínimo quatro atividades a serem realizadas em cada uma das áreas escolhidas e os respetivos planos de ação, para o ano civil em curso.

O projeto contempla ainda um conjunto de atividades complementares, lúdico-pedagógicas, de forma a promover momentos recreativos, espaços de partilha, valorização e integração entre todos os participantes do “Laboratório de oportunidades: Capacitação para a participação” e os restantes atendidos nas ações.

A intervenção contempla uma equipa multidisciplinar, de profissionais que atuam em áreas diferentes, mas que se complementam para o desenvolvimento do projeto em causa: área intervenção social, psicologia e educação.

O projeto preconiza uma intervenção em rede, bebendo do princípio do “trabalho em rede” (DL115/2006), com base na construção de parcerias com os vários agentes sociais locais, atuando numa base de concertação social de ações, onde todos os atores são fundamentais e cujo objetivo comum, passa por ser uma maior eficiência nas respostas, à resolução de um problema, que determinada comunidade, grupo ou individuo, manifesta. À luz do desenvolvimento de políticas de responsabilidade social, para além de ser um projeto educativo que se alimenta das sinergias locais, das redes de amizades e da persistência própria das crianças e jovens o presente projeto pretende captar um agente financiador, a operar no concelho, cuja sua missão passe por apoiar programas sociais, tendo em conta a superação de uma desigualdade social, ou mitigar um risco e contribuir socialmente para o

¹⁸ Áreas podem ser: Defesa do património e ambiente, ação social, ciência e cultura, cívica, educação, saúde, proteção civil e cooperação para o desenvolvimento.

seu meio envolvente, para uma sociedade onde impere justiça social, e a igualdade de oportunidades (Santos, 2012).

O projeto será divulgado em especial junto da população residente da União de freguesia Poceirão e Marateca, mas estender-se-á a todo o concelho. Como meios de divulgação do projeto solicitaremos a colaboração da Câmara Municipal de Palmela, as Juntas de Freguesia do concelho, os Agrupamentos de Escolas e outras entidades locais, assim como instituições de ação social, a desenvolver atividades no concelho. Os meios de comunicação social local, também serão utilizados, como forma de divulgação do projeto.

2.7. Recursos

Os recursos necessários para a prossecução de um projeto de intervenção, subdividem-se em três categorias distintas, são elas os recursos humanos, recursos materiais e recursos financeiros.

Os recursos humanos são todas as pessoas envolvidas diretamente na implementação e dinamização das atividades que compõem o projeto. A equipa técnica deverá ser composta por dois assistentes sociais, um responsável pela coordenação geral do projeto e outro responsável pela organização, acompanhamento, e avaliação do projeto, dois docentes e ainda um psicólogo. A equipa pedagógica será ainda reforçada por outros profissionais, docentes e voluntários, que farão o acompanhamento e monitorização de proximidade por cada 6 equipas de crianças e jovens integrantes no projeto, de modo a manter a qualidade da intervenção. O projeto deverá ainda alocar um administrativo.

Já os recursos materiais, passam por salas cedidas pelos vários estabelecimentos de ensino que fazem parte do agrupamento de escolas, com cadeiras e mesas bem como outras salas cedidas pela rede de parceria, sedeadas no território e que possam vir a favorecer a implementação estratégica do projeto. Material de divulgação (cartazes, panfletos, comunicação social), certificados de participação, cartões de identificação, cadernos, canetas, lápis, borrachas, computadores, impressoras, são outros recursos a serem contemplados neste domínio.

Em relação aos recursos financeiros estão diretamente associados com a aquisição de materiais necessários para a execução de atividades de sala e atividades de exterior como deslocações da equipa e das crianças e jovens aos vários espaços comunitários, atividades de partilha de experiências, bem como os custos associados aos honorários das equipas do projeto “Laboratório de oportunidades: Capacitação para a participação”. Apresenta-se no Quadro 3.6, a distribuição de despesas, atendendo à duração prevista do projeto.

Quadro 3.6.- Recursos humanos, materiais e financeiros (por estimativa), para os cinco anos do projeto.

Rubricas		Recursos Financeiros (€) por estimativa					
		Anos					
	Qt	1	2(b)	3(b)	4(b)	5(b)	
Recursos Humanos	Equipa Técnica:						
	Assistente Social(a)	2	21.700,00	22.134,00	22.576,00	23.028,00	23.488,00
	Psicólogo	1	14.000,00	14.280,00	14.565,00	14.856,00	15.154,00
	Docente	3	42.000,00	42.840,00	43.696,00	44.570,00	45.462,00
	Monitores	3	21.000,00	21.420,00	21.848,00	22.285,00	22.731,00
	Administrativo (alocação a 30%)	1	2.800,00	2.856,00	2.913,00	2.971,00	3.030,00
Recursos Materiais	Animação:						
	Organização de eventos, encontros, workshops, exposições		3.000,00	3.060,00	3.121,00	3.183,00	3.247,00
	Consumíveis:						
	Instalações, fotos, material de desgaste, canetas, cadernos, cartolinas, toner, folhas etc.		2.800,00	2.856,00	2.913,00	2.971,00	3.030,00
	Divulgação:						
	Publicidade, promoção e disseminação		1.000,00	1.020,00	1.040,00	1.061,00	1.082,00
	Equipamento:						
	Computador, impressora, máquinas fotográficas		4.500,00	-	-	-	-
	Despesas Gerais:						
	Alimentação, transporte, comunicações		4.000,00	4.080,00	4.161,00	4.244,00	4.329,00
Imprevistos (5%)		5.840,00	5.727,00	5.841,00	5.958,00	6.077,00	
Total		122.640,00	120.273,00	122.678,00	125.132,00	127.634,00	
TOTAL GERAL				618.357,00			

(a) Uma assistente social acumula funções de coordenação técnica, com alocação a 50%.

(b) Taxa de inflação de 2%.

2.8. Processo de avaliação

O processo de avaliação constitui um dos momentos fundamentais na implementação de um projeto de intervenção, uma vez que “*permite não apenas determinar os níveis de realização dos objetivos, mas também aquilatar do conjunto de impactos que produz e os processos que conduz a tais impactos*” (Capucha, 2008: 16). O propósito de avaliar um programa finalizado ou em curso é guiar “*as pessoas e as instituições envolvidas na conceção, no planeamento, na gestão e na execução, que julguem o seu trabalho e os resultados obtidos e aprendam*”

com eles”, (Capucha *et al.*, 1996:11), orientando-os para a continuidade, necessidades de correção ou mesmo suspensão de um determinado programa.

Robertis (2011: 224) também se refere à avaliação como um processo metodológico essencial na intervenção dos trabalhadores sociais, pois permite demarcar o caminho percorrido, medir as mudanças e as conquistas produzidas na situação das pessoas atendidas, e reajustar a continuação das intervenções realizadas.

Segundo o momento em que a avaliação se realiza, é percebido por Guerra (2000:196) em três tipos distintos: i) Fala de avaliação diagnóstica ou com fins de planeamento (ex-ante), quando se pretende “estimar a amplitude e gravidade dos problemas que necessitam de uma intervenção e elaborar programas em função desses problemas”. ii) Designa de avaliação com fins de acompanhamento (on-going), a que ocorre durante a execução do projeto e “avalia a forma de concretização do projeto e dá elementos para o seu afinamento e correção”. iii) Finalmente a avaliação final ou de resultados (ex-post) que pode ocorrer quando a intervenção está a terminar, geralmente é a avaliação “de objetivos ou de resultados que pretende, verificar os efeitos do projeto no fenómeno social com que se pretendia lidar”.

O processo de avaliação do presente projeto, prevê o uso de mecanismos específicos de monitorização e avaliação continua, com o envolvimento direto da equipa técnica e pedagógica, das instituições envolvidas, das pessoas atendidas e dos destinatários do projeto. Este processo de avaliação com fins de acompanhamento (on-going), pretende ser uma avaliação continua, que irá ser realizada durante os cinco anos de implementação do projeto, para verificar se os objetivos estão a ser cumpridos; permite ser orientadora, uma vez que permite uma auto correção permanente no processo de intervenção, no sentido de melhorar a eficiência, a eficácia, a adesão e satisfação dos participantes; permite ser formativa, para averiguar a validade de todos os elementos que intervêm no processo de intervenção, ajuda a avaliar o desempenho dos intervenientes nas atividades e a melhorar as dificuldades de implementação, de acordo com os objetivos propostos. No final de cada ano civil de desenvolvimento do projeto, é previsto uma avaliação intercalar final, para ir medindo os resultados obtidos do projeto, atendendo aos indicadores e metas definidas. E no final dos cinco anos prevê, uma avaliação da intervenção final do projeto, naquele território, que permitirá avaliar os impactos e uma atualização de necessidades.

A avaliação das atividades passa pela utilização de instrumentos de monitorização, tendo em conta o cronograma desenhado, já apresentado no Quadro 3.5, os indicadores estabelecidos e os instrumentos de verificação e ir acompanhando de forma a medir os desvios, face ao que foi inicialmente definido. Passa também por avaliar os participantes, quanto aos níveis de participação, o empenho na participação das atividades e grelhas de registo de comportamento. As reuniões de avaliação e de reflexão crítica realizadas pela

equipa do projeto, com a regularidade quinzenal, também fazem parte integrante do processo de auto-avaliação, bem como as avaliações realizadas pelos participantes do projeto, a decorrer mensalmente.

Apresenta-se de seguida os quadros que espelham como foi desenhado o processo de avaliação do projeto, por cada objetivo específico:

Quadro 3.7.- Planificação da avaliação para o objetivo específico 1

OE1- Capacitar as crianças e jovens para o protagonismo juvenil		
Ações	Resultados a atingir	Indicadores de avaliação/ Instrumentos de verificação
A1.1-Formação para a participação	Metas 1.1.1: Atingir 20% dos alunos do agrupamento, em cada ano civil. Metas 1.1.2: Obter em 95% das crianças e jovens inscritas, o término da ação.	I1.1.1: Taxa de crianças e jovens inscritos I1.1.2: Taxa de crianças e jovens que terminam a ação. -Análise documental das inscrições -Grelhas de registo de comportamentos -Níveis de participação -Análise dos "Passaportes de experiências"

Quadro 3.8. - Planificação da avaliação para o objetivo específico 2

OE2- Proporcionar às crianças e jovens a oportunidade de atuar em contexto social, promovendo a ligação ao seu território.		
Ações	Resultados a atingir	Indicadores / instrumentos de verificação
A2.1- Identificar para planear e participar	Metas 2.1.1: Obter no total 90 ações de intervenção, por ano civil Metas 2.1.2 Obter em 90% das crianças e jovens inscritas, a conclusão das iniciativas desencadeadas.	I2.1.1: Número de ações e projetos sociais de melhoria local, por ano civil. I2.1.2: Taxa de crianças e jovens que terminam as iniciativas desencadeadas. -Questionários de aplicação mensal -Análise Relatórios de acompanhamento -Análise dos "Passaportes de experiências".
A2.2- Sessões de Tutoria	Metas 2.2.1: Realização de 1.400 sessões de contacto, por ano civil.	I2.2.1: Número de sessões de tutoria, por ano civil -Análise documental registos das sessões de tutoria -Questionários de avaliação
A2.3- O Passaporte da nossa Experiência	Metas2.3.1: Obter 40 passaportes, por ano civil.	I2.3.1: Número de passaportes recebidos, por ano civil. -Análise documental ao número de passaportes obtidos -Análise documental às grelhas de registo

Quadro 3.9. - Planificação da avaliação para o objetivo específico 3

OE 3 – Proporcionar momentos de valorização e consciencialização aos participantes sobre a importância do seu envolvimento em causas sociais, reforçando o sentimento à causa e fortalecendo relações sociais		
Atividades	Resultados a atingir	Indicadores / instrumentos de verificação
A3.1- Assembleia de experiências	Metas3.1.1: Participam na organização 10 crianças e jovens, por ano civil.	I3.1.1: Número de jovens e crianças que organizam a assembleia, por ano civil - Análise documental das grelhas de presenças da planificação das sessões
A3.2- Certificados de experiências	Metas 3.2.1: Atribuição de certificados, a 140 crianças e jovens, por ano civil.	I3.2.1: Número de jovens e crianças que recebem o certificado, por ano civil -Análise documental dos registos de certificados atribuídos
A 3.3- Montra de experiências	Metas 3.3.1: Participam na organização 15 crianças e jovens, por ano civil.	I3.3.1: Número de crianças e jovens que organizam a exposição, por ano civil -Análise documental das grelhas de presenças da planificação das sessões
A 3.4 - Convivo Anual	Metas 3.4.1: Participam na organização 10 crianças e jovens, por ano civil.	I3.4.1: Número de crianças e jovens que organizam o convívio, por ano civil. -Análise documental das grelhas de presenças da planificação das sessões
A3.5- Convivo de encerramento da 1ª edição do programa	Metas3.5.1: Participam no convívio 600 crianças e jovens.	I3.5.1: Número de presenças de crianças e jovens no convívio -Fichas de inscrição dos participantes -Análise documental das presenças no evento

Quadro 3.10.- Planificação da avaliação para o objetivo específico 4

OE4- Assegurar o cumprimento e acompanhamento das ações do projeto.		
Atividades	Resultados a atingir	Indicadores / Instrumentos de verificação
A4.1-Monitorização dos grupos de crianças e jovens	Metas 4.1.1: Cumprimento de 95% de ações de acompanhamento	I4.1.1: Taxa de ações de acompanhamento para verificação local das atividades em curso - Análise documental das visitas de acompanhamento -Análise de questionários de satisfação
A 4.2- Monitorização do projeto	Metas 3.2.1: Cumprimento de 95% de atividades	I3.2.1: Taxa de atividades previstas -Análise documental dos registos de reuniões -Análise de Questionários aplicados -Análise dos relatórios efetuados

2.9. Mudança social e potencialidade de inovação

“Planear consiste em projetar uma mudança, antecipar conceptualmente uma realidade desejável, prever as etapas necessárias de transformação dessa realidade e os caminhos a percorrer pelos agentes, identificar os fatores que afetam o processo e os modos como se pode intervir sobre eles, escolher as ações correspondentes e mobilizar os meios necessários, para que a mudança desejada ocorra de facto no sentido projetado” (Capucha, 2008: 13).

O projeto “Laboratório de oportunidades: Capacitação para a participação”, pretende intervir num território que apresenta um padrão de povoamento disperso com aglomerados habitacionais isolados, fraca rede de transportes, onde o contexto socioeconómico das famílias é desfavorecido. Através do diagnóstico social, são identificadas várias fragilidades territoriais, que afetam de um modo geral a comunidade, colocando-a fora dos recursos e valores dominantes da sociedade, mas que se repercute com maior incidência, nas crianças e jovens, devido à situação de fragilidade, submetidos a uma dependência de adultos. É passível de constatar a falta de espaços de socialização, a ausência de respostas na comunidade de ocupação de tempos não letivos, de enriquecimento pessoal, de forma orientada e de convivência saudável. São identificadas situações de crianças e jovens, que adotam comportamentos de risco, com fraca supervisão e acompanhamento familiar, associado a padrões de isolamento e baixos recursos económicos.

Em face dos problemas identificados e de forma a reduzi-los, foram traçados objetivos e ações a serem desencadeadas. A intervenção contempla, métodos participativos e democráticos, que contribui para o fortalecimento da autoestima, da autoconfiança e da autodeterminação. Amplia as perceções sobre a realidade em que estão inseridos e contribui para o reconhecimento dos seus direitos e dos seus deveres de cidadania. Numa educação para o otimismo, as crianças e jovens devem beneficiar de todos os fatores que promovam o seu crescimento e desenvolvimento, contacto com modelos, exemplos e estratégias para o desenvolvimento de comportamentos assertivos e neste domínio a intervenção promove uma mudança nas crianças e jovens, no domínio do seu desenvolvimento, que favorece a aquisição de competências pessoais, sociais, morais e cognitivas, cria a oportunidade de participação efetiva na sociedade e no fim último, de inclusão social.

Neste cenário, as ações previstas vão claramente favorecer a minimização dos problemas identificados, em que o público alvo, deixa de ser meramente recetor e passivo e passa a ter um papel ativo na sua aprendizagem, e através das atividades por si planeadas, aprende a refletir sobre as suas ações. Desta reflexão, torna-se um cidadão mais consciente, fortalece progressivamente as suas potencialidades e contribui de forma crucial para uma adequada integração social e no abandono progressivo de comportamentos desviantes. Atuam na redução do desenvolvimento de problemas a nível sociocognitivo, uma vez que estimula interações sociais, reforça laços e vínculos, sendo uma das verdadeiras fontes dos

seus benefícios. Ao estarem dedicados às ações por ele organizadas e de acordo com os seus interesses, acabam por estar submetidos voluntariamente a regras, a limites e a um controlo social informal.

O projeto efetiva uma capacidade de intervenção, no domínio da inclusão social. Assume como missão proporcionar os meios, para que as crianças e jovens possam integrar num processo, em que participam ativamente na construção social, sob o pendulo da solidariedade e do voluntariado social para a comunidade, desenvolvendo ações próprias, como atores sociais de plenos direitos e dotados de competências, com vista ao exercício pleno da sua cidadania. Sendo um projeto que pretende construir uma oportunidade de participação, das crianças e jovens na sociedade, considera-se inovador que as atividades sejam planeadas, organizadas e realizadas pelas crianças e jovens, acabando por serem eles próprios, os verdadeiros impulsionadores das mudanças operadas, tanto a nível individual como a nível das comunidades onde atuam.

BIBLIOGRAFIA

- AEJS- Agrupamento de Escolas José Saramago (2016), *Avaliação Interna 2015-2016-relatório trimestral do 1º período*, Palmela, Equipa de Avaliação Interna -AEJS.
- AEJS- Agrupamento de Escolas José Saramago (2018), *Projeto Educativo 2017/ 2018*, Palmela, AEJS.
- Albuquerque, Cristina Pinto & Ana Cristina Arcoverde (Coord.) (2017) *Serviço Social Contemporâneo. Reflexividade e Estratégia*, Lisboa, Practor.
- Almeida, Joana Rita Nunes D. (2011), *O voluntariado na adolescência: um estudo exploratório sobre o impacto na auto eficácia e na concepção positiva de si*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia.
- Amaro, Rogério Roque (2000), “A exclusão social hoje”, *Cadernos do Instituto São Tomás de Aquino*, 9, AnoV.
- Ander-Egg, Ezequiel e Maria José Aguilar Idáñez, (2005,) *Como elaborar un Proyecto – Guia para Diseñar Proyectos Sociales y Culturales*, Coleccion Política, Servicio y Trabajo Social, Buenos Aires, Editorial Lumen Hvmánitas, 18ª Edição.
- APSS (2018), Código Deontológico dos Assistentes Sociais, Portugal, Assembleia Geral da Associação dos Profissionais do Serviço Social.
- Ariés, Philippe (1981), *História Social da Criança e da Família*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 2ª Edição.
- Barata, Óscar Soares (1991), “O Processo de Socialização dos Jovens” em *Introdução às Ciências Sociais*, Lisboa, Bertrand Editora, Vol II.
- Barbalet, J. M. (1989), *A Cidadania*, Lisboa, Editorial Estampa.
- Bastos, Amélia e Fátima Veiga (Org.) (2016), *A Análise do Bem Estar das Crianças e Jovens e os Direitos da Criança*, V.N. Famalicão, Húmus.
- Belloni, Maria Carmen (1994). Children’s Free Time Leisure, em AA.VV. News Routes for Leisure, Actas do Congresso Mundial do Lazer, Lisboa, Universidade de Lisboa – Instituto de Ciências Sociais.
- Berger, Peter e Thomas Luckmann (2010), *A construção Social da Realidade*, Lisboa, Dinalivro, 3ª Edição.
- Bonfim, Catarina de Jesus *et. al* (2000), *Centro Comunitário*, Lisboa, Direção Geral da Ação Social.
- Bornstein, M. H. e M. E. Lamb (2011), Neural, physical, motor, perceptual, cognitive, and language development: an introduction and overview., em M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Coord.), *Cognitive development: an advanced textbook*, New York, Psychology Press.

- Bourdieu, Pierre (1979), “Les trois états du capital culturel”, ler em *Actes de la recherche en sciences*, Paris, nº 30.
- Branco, Francisco (2008), “Ação social, individuação e cidadania – a construção do acompanhamento social no contexto do estado social activo”, *Cidades – comunidades e território*, nº17, dezembro.
- Brasil, Katia Tarouquella *et. al* (2006), *Fatores de Risco na Adolescência*, Brasília, Universidade Católica de Brasília.
- Caldas, Célia Pereira (2007), “Quarta idade: a nova fronteira da gerontologia”, em Matheus Netto, *Tratado de gerontologia*, São Paulo, Edições Atheneu.
- Calheiros, Maria Manuela (Org.) (2012), *Crianças em Risco e Perigo: Contextos, Investigação e Intervenção*, Lisboa, Edições Silabo.
- Câmara Municipal de Palmela (2019), “*Ata de reunião ordinária*”, nº 16, 17 de julho.
- Caparros, Maria José Escartin (1998), *Manual de Trabalho Social – Modelos de prática profissional*, Madrid, Edições Aquaclara.
- Capucha, Luís Manuel Antunes *et. al* (2002), “Vulnerabilidade à exclusão social” em Graciete Rodrigues *et. al* (Coord.), *Portugal 1995-2000 perspectivas da evolução social*, Lisboa, Editores DEPP, MTS e Celta.
- Capucha, Luís Manuel Antunes (2004), *Desafios da Pobreza*, Tese de Doutoramento, Lisboa, ISCTE.
- Capucha, Luís Manuel Antunes (2008), *Planeamento e Avaliação de Projetos – Guião Prático*, Lisboa, DGIDC/ME.
- Capucha, Luís Manuel Antunes *et al* (1996) “Metodologias de Avaliação: o estado da arte em Portugal”, in *Sociologia Problemas e Práticas – Metodologias de Avaliação*, nº 22, ISCTE, Lisboa.
- Carvalho, Alysson Massote, *et al.* (2003), *Adolescência*, Belo Horizonte, Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás.
- Carvalho, Maria Irene de (Coord.) (2015), *Serviço Social com Famílias*, Lisboa, Pactor.
- Carvalho, Maria Irene de (2016), *Ética Aplicada ao Serviço Social- Dilemas e práticas profissionais*, Lisboa, Pactor.
- Carvalho, Maria Irene de e Carla Pinto, (Coord.) (2016), *Serviço Social- Teorias e Práticas*, Lisboa, Pactor.
- Carvalho, Maria Irene de (Coord.) (2018), *Serviço social em Educação*, Lisboa, Pactor.
- Carvalho, Maria João Leote (2010), “Trajectos de vida, o outro lado da cidade: pobreza infantil, território e desvio”, em Manuel Sarmiento e Fátima Veiga (Org), *Pobreza Infantil: Realidades, Desafios, Propostas*, V. N. Famalicão, Edições Húmus.
- Carvalho, Sérgio Resende (2004), “Os múltiplos sentidos da categoria “empowerment” no projeto de promoção de saúde”, *Cadernos de saúde pública*, nº 20, abril.

- Cavaliere, Irene Correia (2017), *Processos de Empowerment no contexto da intervenção social: um estudo comparativo*, Dissertação de Mestrado, Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- CLASP (2014), *Diagnóstico Social do Concelho de Palmela*, Palmela, Câmara Municipal Palmela.
- Comissão das Comunidades Europeias (2003), *Relatório Conjunto sobre a Inclusão Social: Comunicação ao Concelho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões*, Bruxelas, União Europeia.
- CNPDPJ- Comissão Nacional da Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (2019), *Relatório anual 2018- Avaliação das Atividades das CPCJ*, Lisboa, CNPDPCJ.
- Cohen, Ernesto e Rolando Franco (1999), *Avaliação de Projetos Sociais*, Rio de Janeiro, Editores Vozes.
- Costa, Alfredo Bruto da (1998), *Exclusões Sociais*, Lisboa, Gradiva Publicações.
- Costa, António Carlos Gomes da (2000), *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*, Salvador, Fundação Odebrecht.
- Czeresnia, Dina e Carlos Machado Freitas (Org.) (2017), *Promoção da Saúde: Conceitos, Reflexões e Tendências*, Rio de Janeiro, Editora Fiocruz.
- Delors, Jacques (Coord.) (1996), "Quatro pilares da educação", em *Educação: um tesouro a descobrir -Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Portugal UNESCO, Edições Asa.
- Deshaies, Bruno (1992), *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Despacho 7255/ 2018, *Gabinete da Secretária do Estado Adjunta e Educação*, Diário da República nº 146, 2ª Série.
- Diogo, Fernando (2010), "Da pobreza infantil aos perfis de pobreza infantil, um caminho a trilhar", em Manuel Sarmiento e Fátima Veiga (Org.), *Pobreza infantil, Realidades, Desafios, Propostas*, V. N. Famalicão, Edições Húmus.
- Direção Geral Educação (2012), "Educação para a cidadania, linhas orientadoras", Governo de Portugal, Ministério da Educação e Ciência.
- EAPN (2011), *Indicadores sobre a Pobreza: Dados Europeus e Nacionais*, Porto, EAPN.
- Edital 52/ DAF- DAG (2009), *Regulamento dos Transportes Escolares do Concelho de Palmela*, Palmela, Camara Municipal Palmela.
- Eira, Paulo Alexandre Ribeiro (2013), *A escola, a família e os contextos na formação para o lazer*, Tese de Doutoramento, Porto, Universidade do Porto.
- Eisenberg, N. e R. A. Fabes (1998), "Prosocial development", em W. Damon & N. Eisenberg, *Handbook of child psychology*, New York, Wiley.

- Eisenstein, Evelyn (2005), "Adolescência: definições, conceitos e critérios", em *Adolescência e Saúde*, nº 2, junho.
- Entrajudá (2017), *Relatório de actividades de 2016*, Lisboa, Entrajudá.
- Erikson, Erik H. (1968), *Identity Youth and Crisis*, New York, W. W. Norton & Company.
- Escorel, Sarah (1999), *Vidas ao léu: Trajetórias de exclusão social*, Rio Janeiro, Fiocruz.
- Estivil, Jordi (2003), *Panorama da luta contra a exclusão social: Conceitos e Estratégias*, Portugal, Bureau Internacional do Trabalho.
- Faleiros, Vicente Paula (2007), *Estratégias em Serviço Social*, São Paulo, Editora Cortez.
- Fazenda, Isabel (sem data), "Empowerment e Participação, uma estratégia de mudança", Centro Português de Investigação e História do Trabalho Social.
- Fenwick, Elizabeth e Tony Smith (1996), *Adolescência: guia de sobrevivência para pais & adolescentes*, São Paulo, Edições Ática.
- Fernandes, Sónia (2016), *Manual de Apoio na Gestão de Voluntariado*, sem local, Federação Nacional das Associações Juvenis.
- Ferreira, Jorge Manuel Leitão (2009), *Serviço Social e Modelos de Bem-Estar para a Criança "Modus Operandi" do Assistente Social na Promoção da Proteção à Criança e à Família*, Tese de Doutoramento, Lisboa, Universidade Lusófona de Lisboa.
- Ferreira, Teresa Helena Schoen et al. (2003), "A construção da Identidade em adolescentes: um estudo exploratório", ler *Estudos de Psicologia*, nº8, janeiro.
- Fialho, Joaquim et al (2017), *Diagnóstico Social – Teorias, Metodologia e Casos Práticos*, Lisboa, Edições Silabo.
- Figueira, Teresa Diana Freitas (2017), *Comportamentos desajustados e comportamentos pró-sociais nas crianças: Relação com empatia, impulsividade e propensão para o risco*, Tese de Mestrado, Porto, Universidade do Porto.
- Flavell, John H. et al (1993), *Cognitive development*, New Jersey, Prentice Hall Englewood Cliffs.
- Flavell, John H. (1996), *A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 5ª Edição.
- Freire, T e I. Soares (2000), *A Intervenção na adolescência através do lazer e a promoção do desenvolvimento positivo*, *Psicologia: Educação e Cultura*, Vol IV, nº2.
- Freita, Elizabete Viana de e Ligia Py (Coord.) (2011), *Tratado de Geriatria e Gerontologia*, Rio de Janeiro, Editora Guanabara Koogan Lda.
- Galego, Carla e Alberto A. Gomes (2005), "Emancipação, ruptura e inovação: o "focus group" como instrumento de investigação" *Revista Lusófona de Educação*, v.5, nº5, Universidade Lusófona, pp.173-184.

- Gandra, Florbela Maria Samagio (2012), “O combate à pobreza e à exclusão social na infância: Geração Escolhas”, VII Congresso Português de Sociologia, Universidade do Porto, Faculdade de Letras e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Gauthier, Benôit (2003), *Investigação Social - da Problemática à Colheita dos Dados*, Loures, Edições Lusociência.
- Giddens, Anthony (2007), *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 5ª Edição.
- Gohn, Maria da Glória (2014), *Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projectos sociais*, São Paulo, Cortez Editora.
- GOSI/ OES -Gabinete de Organização e Sistemas de Informação/ Observatório Económico e Social (2019), *Anuário Estatístico de Palmela de 2016*, Palmela, Câmara Municipal de Palmela.
- Gomez, J. A. (1998), “Educacion del ocio y tiempo libre”, ler *Actas de las VII Jornadas LOGGE sobre la atencion a los espácios y tempos extra-curriculares*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Guerra, Isabel Carvalho (2000), *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Ação- O Planeamento em Ciências Sociais*, Cascais, Principia.
- Guimarães, Marcelo Rezende (Org.) (2004), *Tribos - nas Trilhas da Cidadania: Histórias e Guias para o Voluntariado Juvenil*, Porto Alegre, Editora Parceiros Voluntários.
- Harter, Susan (2015), *The Construction of the Self. Developmental and Sociocultural Foundations*, New York, Guilford Publications.
- Haetinger, Daniela e Maria Elena Pereira Johannpeter, (2013), *Tribos na Trilha da Cidadania: Dez anos de Voluntariado Juvenil e Ações Transformadoras*, Porto Alegre, Editora Parceiros Voluntários.
- Hutchby, Ian e Jo Moran Ellis, (1998), *Children and Social Competence. Arenas of Action*, London, Falmer Press.
- Idáñez, Maria José Aguilar e Ezequiel Ander-Egg (2007), *Diagnóstico Social: Conceitos e Metodologias*, Porto, REAPN.
- IFSW (1994) *Código de Ética dos Assistentes Sociais*, Traduzido para português
- IFSW (2014), *Definições de Serviço Social*, Austrália, Assembleia Geral da IFSW. Disponível em <https://www.ifsw.org> .
- Inspeção Geral da Educação/ Ministério da Educação (2010), *Avaliação Externa das Escolas – Agrupamento de Escolas Marateca e Poceirão*, Lisboa, IGE/ME.
- Inspeção Geral da Educação e Ciência (2014), *Avaliação Externa das Escolas- Relatório Agrupamento de Escolas José Saramago- 2013-2014*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.
- Instituto Nacional de Estatística-INE (2002), *Censos 2001: Resultados definitivos para Portugal*, Lisboa/Portugal, INE.

- INE (2012), *Censos 2011: Resultados definitivos para Portugal*, Lisboa/Portugal, INE.
- INE (2014), *Tipologias de áreas urbana- Relatório Técnico*, Lisboa/Portugal, INE.
- Instituto Segurança Social- ISS (2018), *Concelho de Palmela: Indicadores de Ação Social e Proteção Social – dezembro 2017*, Plataforma Supra-Concelhia da Península de Setúbal, Setúbal, ISS/ IP-Centro Distrital de Setúbal.
- Kendler, Howard (1974), *Introdução à Psicologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, II volume, 7ª Edição.
- Kimmel, D. C., e I. Weiner, (1998), *La adolescencia: una transición del desarrollo*, Barcelona, Editions Ariel.
- Lacerda, Catarina Augusta de Oliveira Pasin de e Milton Paulo de Lacerda (1998), *Adolescência: problema, mito ou desafio*, Rio de Janeiro, Edições Vozes.
- Lavezzo, Elaine (2010), *Comunicação e voluntariado educativo: a construção relacional da cidadania, da solidariedade e do capital social entre jovens*, Tese de Mestrado, São Paulo, Faculdade Cásper Líbero.
- Lázaro, André Luiz et al (2014), *Projeto Avaliação Tribos- 10 anos. Programa de Avaliação e Apoio à Gestão de Programas de Voluntariado no Estado do Rio Grande do Sul*, São Paulo, FLACSO.
- Leandro, Armando et al (2003), *Manual de Boas Práticas- Um guia para acolhimento residencial de crianças e jovens*, Lisboa, ISS-IP.
- Machado, Manuela (2000), “A importância dos tempos livres”, em Roberto Carneiro (Dir.) *Educar hoje, enciclopédia dos pais. Educar adolescentes*, Lisboa, Lexicultura.
- Magalhães, Teresa (2002), *Maus Tratos em Crianças e Jovens: Guia Prático para Profissionais*, Coimbra, Quarteto Editora.
- Maia, Joviane Marcondelli Dias e Lúcia Williams (2005), “Fatores de Risco e Fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área”, em *Temas de Psicologia*, São Paulo, Volume 13, nº2.
- Marshall, T. H. (1967), *Cidadania, Classe Social e Status*, Rio de Janeiro, Zahar.
- Martins, Luísa Maria Morais (2011), *Sociedade Voluntária: Motivações e características em 2011*, Dissertação de Mestrado, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Martins, Nuno Pinto (2019), *Educar pela positiva: um guia para pais e educadores*, Lisboa, Bertrand Editores.
- Martins, Sara Lourenço (2012), *Iniciação e Abandono de uma prática voluntária: Motivações envolvidas*, Dissertação Mestrado, Lisboa, ISPA- Instituto Universitário.
- Marques, Maria João Ribeiro (2016), *As motivações para o voluntariado: Estudo exploratório numa amostra de estudantes*, Dissertação de Mestrado, Coimbra, Escola Superior de Educação de Coimbra.

- Mccurley, Steven e Richard Lynch, (2006), *Essential Volunteer Management*, London, Directory of Social Change, 2ª Edição.
- Mori, Katia Gonçalves e Marcelo Vaz (2006), *Voluntariado educativo uma tecnologia social*, São Paulo, Instituto Faça Parte.
- Mozzicafreddo, Juan (1998), “Estado, Modernidade e Cidadania”, Ler em José Manuel Leite Viegas e António Firmino Costa (Org.), *Portugal, que Modernidade*, Oeiras, Celta Editores.
- MTSS (2004), *Plano Nacional de Ação para a Inclusão –PNAI- Portugal 2003-2005*, Portugal, MTSS.
- MTSS/GEP (Coord.) (2017), *Carta Social: Rede de Serviços e Equipamentos- Relatório de 2016*, Lisboa, República Portuguesa.
- Neto, Carlos (1996). “Time and Space of Children’s Play: routines and social change”, Comunicação apresentada à XIII IPA World Conference, Dimensions of Play.Finlândia (documento policopiado).
- Núcleo da Rede Social (2002), *Plano de Desenvolvimento Social*, Lisboa, MTSS/ Governo República Portuguesa.
- OEA (2010), *Menu de indicadores e sistema de monitorização do direito à participação de meninos, meninas e adolescentes*, Montevideo, Instituto Interamericano del Niño y Niña e Adolescentes.
- Olivier, Camille (1976), *A criança e os tempos livres*, Lisboa, Publicações Europa-América.
- Papalia, Diane et. al (2001), *O Mundo da Criança*, Lisboa, Editora McGraw-Hill.
- Papalia, Diane et. al (2006), *Desenvolvimento Humano*, São Paulo, Editora Artmed, 8ª Edição.
- Paugam, Serge (2006), *A Desqualificação Social – Ensaio sobre a Pobreza*, Coleção Educação e Trabalho Social, 6, Porto, Porto Editora.
- Pena, Maria João (2012), *Relação profissional: Utopia ou realidade*, Tese de Doutoramento, Lisboa, ISCTE-IUL.
- Pena, Maria João (2018), “A construção da Infância na prática profissional do assistente social baseada na relação”, ler em *Proteccion de Menores y Trabajo Social*, pp 71- 90.
- Pereira, Beatriz Oliveira e Carlos Neto (1994), “O tempo livre na infância e as práticas lúdicas realizadas e preferidas”, ler *Ludens*, 14, janeiro.
- Pereira, Beatriz Oliveira e Carlos Neto (1997), “A infância e as práticas lúdicas”, em Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmiento, *As Crianças, contextos e identidades*, Braga, Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Pereira, Beatriz Oliveira e Carlos Neto (1999), “As crianças, o lazer e os tempos livres”, em Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmiento, *Saberes sobre as crianças – Para uma Bibliografia sobre a Infância e as Crianças em Portugal (1974-1998)*, Braga, Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

- Piaget, Jean (2003), *The Moral Judgment of The Child*, NY, Taylor & Francis Ltd.
- Pimenta, Carlos José Gomes et al (2006), *Carta Educativa de Palmela: Caracterização e Diagnóstico*, Palmela, Câmara Municipal de Palmela / Quadros & Metas Lda.
- Pinho, Ana Mafalda de Castro (2015), *Desenvolvimento educativo como promotor de desenvolvimento psicológico na criança*, Tese de Doutoramento, Coimbra, Universidade de Coimbra.
- Pinto, Carla (1998), “Empowerment: uma prática de serviço social” em Óscar Soares Barata (Coord.), *Política Social*, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Pinto, Carla (2011), “Do conceito de Poder ao conceito do Empowerment” ler em *Representações e Práticas do Empowerment nos Trabalhadores Sociais*, Tese de Mestrado, Lisboa, ISCSP.
- PORDATA (2019) *Desempregados inscritos nos centros de emprego e da formação profissional, no total da população residente com 15 a 64 anos*, consultado em 7 de junho de 2019.
- Pronovost, Gilles (1998), “The Sociology of Leisure”, *Current Sociology*, vol 46, 3.
- REAPN (2009), *Pobreza e Exclusão Social: Um guia para Professores*, Portugal, Rede Anti-Pobreza/ MTSS.
- Rede Social (2015), *Plano de desenvolvimento do Concelho de Palmela 2015-2019*, Palmela, CMP.
- Rodrigues, Eduardo Vitor et. al (1999), “Políticas sociais e exclusão em Portugal”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 31, dezembro.
- Rodrigues, Sílvia Y.C. (2010), *Forças de carácter em jovens voluntários do projeto Solsal*, Tese de mestrado, Lisboa, Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Rosa, Merval (1985), *Psicologia Evolutiva*, Petrópolis, Edições Vozes.
- Sampaio, Daniel et al (Coord.) (2011) *Crianças e jovens em risco - família no centro da intervenção*, Portugal, Principia/ Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, Domingos (2012), “Responsabilidade Social, Desenvolvimento sustentável e Territórios: que relação?” em *Responsabilidade Social Organizacional: Desenvolvimento e Sustentabilidade*, Vila Nova de Famalicão, Humus, p 81-92.
- Santos, Olga Teresa Ribeiro (2008), *Comportamentos de saúde e comportamentos de risco em adolescentes do ensino secundário: Ligações com a família, amigos e envolvimento com a escola*, Dissertação de Mestrado, Porto, Universidade Fernando Pessoa.
- Saraceno, Chiara (1988) *Sociologia da família*, Lisboa, Editorial Estampa.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2004), “As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade”, ler em Manuel Jacinto Sarmiento (Org.), *Crianças e Miúdos*, Lisboa, Asa Editores.

- Sarmiento, Manuel Jacinto & Ana Beatriz Cerisara, (2004), *Crianças e Miúdos, Perspetivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*, Porto, Asa Editores.
- Sarmiento, T. (2009), “As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projetos educativos”, em T. Sarmiento (Org.), *Infância, família e comunidade: as crianças como actores sociais*, Porto, Porto Editora.
- Sberga, Adair Aparecida (2001), *Voluntariado Educativo*, Brasil, Editora Fundação EDUCAR
- Schiefer, Ulrich *et al.* (2006), *Método Aplicado de Planeamento e Avaliação. Manual de Planeamento e Avaliação de Projetos*, Cascais, Principia.
- Sebastião, João (1998), *Crianças de Rua: Modos de Vida Marginais na Cidade de Lisboa*, Oeiras, Editora Celta.
- Serapioni, Mauro (Coord.) (2013), *Voluntariado em Portugal, contextos, atores e práticas*, Portugal, Fundação Eugénio de Almeida/ Rede Transfronteiriça de Voluntariado.
- Serra, Rose Mary Sousa (Org.) (2012), *Espaços Ocupacionais e Serviço Social – Ensaios Críticos*, Jundai, Paco Editorial.
- Serrano, Gloria Pérez (2008), *Elaboração de Projetos Sociais – Casos práticos*, Coleção Educação e Trabalho Social, 7, Porto, Porto Editora.
- Silva, Pedro Miguel Luís (2016), *Análise do contributo das acessibilidades rodoviárias para o desenvolvimento regional – o caso da NUT II*, Tese de Mestrado, Lisboa, ISEL.
- Silva, Natalina (2008), “Factores de Pobreza e Exclusão Social: Categorias Sociais Vulneráveis”, *Pretextos*, 29, 3.
- Soares, J. B. (Org.) (2009), *Voluntariado Educacional: um dos caminhos para a cidadania*, São Paulo, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.
- Soares, N. F. (1997), “Direitos da criança: utopia ou realidade?” em Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmiento (Org.), *As Crianças: contextos e identidades*, Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Sousa, Manuel Tavares Rodrigues (1976), *A Criança*, Porto, Porto Editora.
- Sousa, Paula e José Luís de Almeida (2016), *Avaliação Diagnóstica na Prática do Serviço Social*, Viseu, Psicossoma.
- Stephanou, Maria (Coord.) (2007), *Jovens e Participação Social: Guia de Ações*, Porto Alegres, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Stern, William (1981), *Psicologia Geral*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª Edição.
- Teixeira, Sebastião (2005), “Análise SWOT”, ler em *Gestão das Organizações*, Lisboa, MacGrawHill, 46-47.
- Teles, Helena Mafalda Martins (2009), *A responsabilidade Social empresarial e o serviço social*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, Universidade Lusíada de Lisboa.
- Tiba, Içami (2005), *Adolescente: quem ama, educa*, São Paulo, Integrare.

- Tormenta, Paula Susana C. C. (2013), *Indicadores de resiliência na criança e sua relação com a percepção de risco e qualidade de vinculação nos prestadores de cuidados em crianças, famílias com ou sem intervenção precoce*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, Escola Superior Educação Lisboa.
- Triviños, Augusto Nivaldo Silva (1992), *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa Qualitativa em Educação*, São Paulo, Editora Atlas.
- União Europeia (2001), *Livro Verde: Promover um Quadro Europeu para a Responsabilidade Social nas Empresas*, Bruxelas, Comissão das Comunidades Europeias.
- UNICEF (2009). *The state of the world's children - Special edition: Celebrating 20 Years of the Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations Children's Fund.
- UNICEF (2013), *A Criança e a Crise em Portugal. Vozes de Crianças, Políticas Públicas e Indicadores Sociais*, Lisboa, UNICEF- Comité Português.
- Vieira, Margarida José dos Santos Moreira (2018), *Run To Job - projeto de promoção da capacitação e empregabilidade com crianças e jovens*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, ISCTE-IUL.
- Vilela, Milú (2001), "Jovem Voluntário, Escola Solidária", Ler em Adair Aparecida Sberga, *Voluntariado Educativo*, Brasil, Editora Fundação EDUCAR.
- Vital, Isabel Ermelinda Brás (2013), *Empowerment dos adolescentes na promoção da saúde*, Tese de Mestrado, Santarém, Instituto Politécnico de Santarém.
- Wahas, José Alfredo (2019), *Parceiros Voluntários: Relatório anual de 2018*, Brasil, DENTSU-Brasil.

FONTES

- Decreto-Lei 299/84, 5 de setembro, da Presidência do Conselho de Ministros e ministérios Administração Interna das Finanças e do Plano de educação e equipamento Social, Diário da República, nº 206, 1ª Série
- Decreto-Lei nº 49/90, 12 de setembro, do Presidente da República, *Ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança*, Diário da República, nº 211, 1ª Série.
- Decreto-Lei nº 389/1999 de 30 de setembro, *Bases do enquadramento jurídico do voluntariado*, Diário da República nº 299, 1ª Série.
- Decreto-Lei nº 115/2006 de 14 de junho, *Bases do enquadramento jurídico da Rede Social*, Diário da República/ MTSS nº 114. 1ª Série A.
- Decreto-Lei nº 23/2017, de 23 de maio, *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo*, Diário da República nº 99, 1ª Série.
- Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, Diário da República, nº 129, 1ª Série.
- Lei 46/1986, de 14 de outubro, *Lei de Bases do Sistema Educativo Português*, Diário da República, nº 237, 1ª Série.
- Lei 71/1998, de 03 de novembro, *Bases do enquadramento jurídico do voluntariado*, Diário da República, nº 254, 1ª Série.
- Lei 49/2005, de 30 de agosto, *Lei de Bases do Sistema Educativo Português*, Diário da República, nº 166, 1ª Série.
- Lei 11-A/ 2013 de 28 de janeiro, *Reorganização administrativa do território freguesias*, Diário da República, nº 19, 1ª Série.
- Lei Ordinária nº 8069/ 1990, de 13 de julho, *Estatuto da criança e do adolescente*, Ministério da Justiça do Brasil.
- Organização das Nações Unidas (1948), *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, resolução 217AIII, Assembleia Geral das Nações Unidas.
- ONU (1966), *Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos*, Resolução 2200A XXI, Assembleia Geral das Nações Unidas.
- ONU (1966), *Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais*, Resolução 2200A XXI, Assembleia Geral das Nações Unidas.
- ONU (1989), *A Convenção sobre os Direitos da Criança*, Nova Iorque, Assembleia Geral das Nações Unidas/ UNICEF.
- ONU (1990), *Declaração Universal sobre o Voluntariado*, Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Portaria 242/2013 de 2 de agosto, *Regulamento do Programa de Voluntariado Agora Nós*, Diário da República, nº 148, 1ª série.

Resolução nº20/90, 12 de setembro, *Convenção sobre os Direitos da Criança*, Diário da República, nº211, 1ª Série.

ANEXOS

Anexo A- Consentimento informado, livre e esclarecido para realização de entrevista



Por favor, leia com atenção todo o conteúdo deste documento. Não hesite em solicitar mais informações, se não estiver completamente esclarecido/a. Se tudo estiver conforme, então assine este documento.

Eu, Ana Ramires Piteira, procuro realizar no âmbito do Mestrado em Serviço Social, a decorrer no estabelecimento de ensino ISCTE-IUL, um Trabalho Académico de Projecto: *“Inclusão social de crianças e jovens em risco: capacitação para o voluntariado”*, sob a orientação da Professora Doutora Maria João Pena, docente no ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

O guião de entrevista, que se anexa para seu conhecimento, tem por objectivo compreender as perceções dos agentes sociais, sobre a participação social das crianças e jovens e a influencia direta que o território poderá ter na promoção dessa participação.

Assim, solicito a vossa colaboração e disponibilização na realização de entrevista, de forma a concretizar o trabalho. A entrevista terá assegurado o anonimato quer do respondente quer da instituição e o princípio da confidencialidade das informações recolhidas.

Declaro que entendi as informações que foram transmitidas, que tomei conhecimento do conteúdo da entrevista e concordo com o que foi proposto e explicado pela mestranda, que assina este documento, pelo que aceito participar no presente trabalho, respondendo às questões.

Gravação áudio: Sim Não

Assinaturas:

A Mestranda

O/ A entrevistado/a

(Ana Piteira)

Data _____, ____/____/____

Anexo A1- Guião de entrevista

1. No seu entender, quais considera serem os problemas sociais que mais afetam as crianças e jovens neste território?

2. Atendendo aos comportamentos de risco (abandono escolar, indisciplina, negligência parental, consumo de álcool, etc) que se evidenciam, nas crianças e jovens neste território, quais considera serem as causas?

3. Quais considera serem as respostas para ocupação de tempos não letivos, existentes neste território, para as crianças e jovens?

4. Como avalia a importância que as crianças e jovens atribuem, às atividades extracurriculares, de cariz não formal?

5. Como avalia o envolvimento das famílias educadoras quando se trata de proporcionar atividades extracurriculares, de cariz não formal aos seus educandos, como forma de beneficiar o desenvolvimento de suas competências?

6. Que medidas considera que devem ser implementadas, junto das crianças e jovens de forma a concretizar a sua participação, na vida social da comunidade, preconizado pela Convenção dos Direitos da Criança?

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo B – Número de alunos distribuídos pelos Estabelecimentos de Ensino, que integram o Agrupamento de Escolas José Saramago, no ano letivo de 2019-2020 e a população que se pretende captar para projeto.

Estabelecimentos de Ensino	Destinatários 2019-2020				População alvo	
	Ciclos de Ensino	Anos de Escolaridade	Nº Alunos Inscritos	Total	N	%
Escola Básica Águas de Moura	1º Ciclo	1º	12	56	11	20
		2º	21			
		3º	12			
		4º	11			
Escola Básica Cajados	1º Ciclo	1º	10	52	10	20
		2º	16			
		3º	16			
		4º	10			
Escola Básica José Saramago	1º Ciclo	1º	25	141	28	20
		2º	32			
		3º	48			
		4º	36			
	2º Ciclo	5º	57	134	26	20
		6º	77			
	3º Ciclo	7º	79	231	47	20
		8º	85			
		9º	67			
Total Geral				614	122	

Fonte: Agrupamento de Escolas José Saramago, 2019