



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

Relações de Vinculação e Sucesso Escolar em Jovens Institucionalizados Um Desafio aos seus Cuidadores



Mestrado em Intervenção Social Escolar

Maria de Lourdes de Oliveira Lopes Pires Farromba

Orientadores

Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes

Mestre Clotilde Alves Nunes Agostinho

Julho de 2013



Relações de Vinculação e Sucesso Escolar em Jovens Institucionalizados

Um desafio aos seus cuidadores

Maria de Lourdes de Oliveira Lopes Pires Farromba

Orientadora

Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes

Coorientadora

Mestre Clotilde Alves Nunes Agostinho

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Intervenção Social Escolar, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes, Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais e Humanas e coorientação da Mestre Clotilde Alves Nunes Agostinho Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Julho de 2013

Composição do júri

Presidente do júri

“Professora Doutora, Maria João da Silva Guardado Moreira”

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Vogais

“Professora Doutora, Maria José D. Martins” (Arguente)

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico
de Portalegre

“Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes”

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico
de Castelo Branco

Dedicatória

À memória dos meus pais,
José e Maria Sanches,
porque nada do que sou
seria igual
sem os seus exemplos de vida.

Agradecimentos

A cada uma das pessoas que me apoiaram nesta tarefa gostaria de conseguir transmitir a minha imensa gratidão.

Em primeiro lugar o mais profundo agradecimento vai para a Professora Doutora Maria Manuel Cravo Branco Abrantes, por ter concordado a ser minha orientadora, pela sua sabedoria e orientação, pela sua relação dialogante, por me ter motivado a continuar e indicado a importância do rigor, pelo que reafirmo o meu muito obrigada.

À Mestre Clotilde Alves Nunes Agostinho, pela disponibilidade que recebi desde o primeiro momento em que a contactei para ser minha coorientadora. Pela sua sabedoria, debate, sugestões e motivação, expresso os meus reconhecidos agradecimentos.

Aos jovens que participaram neste estudo, quero manifestar o meu agradecimento pela disponibilidade e interesse demonstrado, pela partilha das suas vivências, assim como pela forma colaborante e participada nas respostas dadas às entrevistas e no preenchimento dos questionários.

A todos os colaboradores do Lar de Menores e Jovens de Castelo Branco, em especial ao meu colega de trabalho Paulo Cardoso, pelas “dicas” sempre úteis e importantes, pelo apoio direto e indireto que fui sentindo, pela enorme amizade, o meu obrigado.

Ao Centro Distrital de Segurança Social de Castelo Branco, por me ter sido dada a oportunidade e a liberdade, por todas as pessoas responsáveis, de poder no meu local de trabalho, (Lar de Menores e Jovens de Castelo Branco), desenvolver este trabalho de investigação.

Por fim, mas não em último lugar, à minha família, em especial ao meu marido e à minha filha Nádia e ao Miguel por todo o carinho e apoio concedidos apesar da minha ausência, mas que se mantiveram sempre receptivos às minhas escolhas.

Resumo

O trabalho de projeto aqui apresentado pretende contribuir para a compreensão da institucionalização, de crianças e jovens separados das suas famílias por se encontrarem em situações de risco/perigo, procurando perceber as relações de vinculação estabelecidas que se constroem com aqueles que de mais perto nos rodeiam.

Foi no âmbito da problemática de jovens institucionalizados e na sua relação com o sucesso escolar que surgiu a pergunta de partida: Será que as relações de vinculação dos adolescentes institucionalizados com os seus cuidadores são promotoras do sucesso escolar? De acordo com esta questão investigativa propusemo-nos atingir os seguintes objectivos: 1) Analisar a representação que os jovens têm da relação de vinculação com os seus pais; 2) Analisar os estilos de vinculação entre os jovens e cuidadores da instituição e a sua relação com o sucesso escolar; 3) Analisar a relação entre as condições institucionais (contextuais, físicas e humanas) e a adaptação à instituição; 4) Analisar a relação que os jovens têm com a escola (professores e pares) e a importância que atribuem ao sucesso escolar para o seu futuro.

Foi realizado um estudo com uma amostra de 10 jovens do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e 20 anos, acolhidos num LIJ. O trabalho centra-se na análise das narrativas dos dez jovens sobre as representações de vinculação que estes têm com os pais, com os cuidadores institucionais, a adaptação à instituição e a representação que têm da escola e do sucesso escolar e a importância que atribuem no seu projeto de vida.

Recorremos a uma metodologia de cariz qualitativo, incidindo particularmente no estudo de caso, através da aplicação de entrevista semiestruturada individual desenvolvida para o efeito. Foi ainda utilizado um inquérito por questionário a fim de cruzar informação com as entrevistas semiestruturadas. Os dados que emergiram das entrevistas foram analisados tendo por base a análise de conteúdo, procurando-se interpretar as narrativas dos jovens acerca da realidade em estudo. As categorias criadas foram: institucionalização, adaptação à instituição, relação de vinculação com os pais, relação de vinculação com os cuidadores institucionais e competência social e académica.

Os resultados relativos às diversas categorias, permitem verificar que, para a grande maioria dos jovens da nossa amostra, as relações de vinculação pais/filhos encontram-se imbuídas de fragilidades afectivas, uma minoria (3) desenvolveu uma relação segura e de proximidade, enquanto a maioria desenvolveu uma relação de vinculação insegura ou ambivalente, embora a família continue a fazer parte integrante da sua rede relacional. No que se refere às relações de vinculação aos cuidadores institucionais, verifica-se alguma ambivalência entre relação afectiva/rejeição, coexistindo sentimentos de proximidade afectiva a par de algum

afastamento parecendo não confiarem ou não acreditarem na relação com os cuidadores. No que respeita à categoria de adaptação institucional, os jovens consideram-se satisfeitos na generalidade com a sua experiência da institucionalização. Na categoria competência social e académica, a escola é vista pelos participantes como algo gratificante, o mesmo sucedendo com o sucesso escolar, reconhecendo que este pode ser promotor de um futuro melhor.

Palavras chave

Institucionalização, Vinculação, Competências Académicas e Sucesso Escolar

Abstract

This research project aims at understanding the institutionalization of children and adolescents who are separated from their families because they are in a risk/danger situation; the project also seeks to understand the attachment relationships built with those who are close to them.

The main research question focuses on the issue of the institutionalized adolescents and their relations with academic success: Will the attachment relationships with caretakers promote academic success?

According to this main question we intend to accomplish the following objectives: 1) To analyze the representation that teenagers have of the attachment relationship with their parents; 2) To analyze the attachment styles between teenagers and caretakers within the institution and its relation to academic success; 3) To analyze the connection between the conditions of the institution (context, physical and human) and the adaptation to the institution; 4) To analyze the teenagers' relationships with the school (teachers and pairs) and the importance they give to academic success in their future.

A study was designed with a sample of 10 male teenagers, aged between 14 and 20, who live in a LIJ. The research focuses the analysis of 10 adolescents' narratives about their attachment representations they have with their parents and caretakers, as well as the importance that academic success has to their life project.

A qualitative methodology was developed, with a particular emphasis in case study, using individual semi-structured interviews, which were designed for this purpose. A questionnaire was also applied to cross information with the the interviews. The data from the interviews was analyzed according to content analysis method, with the purpose to understand the teenagers' opinions regarding the problematic in hand. Some categories were defined: institutionalization, adaptation to the institution, attachment relationship with parents, attachment relationship with caretakers and social and academic competence.

The results related to the different categories indicate that to the majority of the attachment relationships between the teenagers of our sample and their parents show lack of affection, . While a short number (3) developed a safe and close relationship, the majority developed an insecure or ambivalent attachment relationship, even though the family is still part of their relational network.

Regarding the attachment relationships to the caretakers we found some ambivalence between affection and rejection, for there are both feelings of closeness and distance, as if the teenagers don't trust or believe their caretakers.

Regarding the category «adaptation to the institution», the adolescents consider themselves satisfied, in general, with their experience, showing that there is a positive global satisfaction. According to the category social and academic competence, both

the school and the academic success are seen by participants as grateful, also recognizing academic success may promote a better future.

Keywords

Institutionalization, Attachment, Academic Competences and Academic Success

Índice geral

Introdução	1
Capítulo I - Os Direitos das Crianças	5
1.1- A evolução da Justiça de Menores em Portugal	5
1.2 – O Dever de Proteção	9
1.2.1 – O Superior Interesse da Criança	9
1.3- O conceito da Criança/Jovem em Risco.....	11
1.3.1 – Fatores de Risco e Perigo	13
1.3.2- Fatores Protetores	16
1.4 – O Sistema Português de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Risco	17
1.4.1 - Medidas de Promoção e Proteção.....	18
1.4.1.1 - Entidades com Legitimidade de Intervenção	19
1.4.1.2– Sinalização e Intervenção - Crianças e Jovens em Perigo.....	20
1.4.1.3 – A Função e os Princípios da Intervenção.....	21
1.4.2 - Segurança Social como Sistema do Modelo de Proteção às Crianças e Jovens em Portugal.....	22
Capítulo II- Acolhimento de Menores em Instituição: Breve Resenha Histórica.....	24
2.1- Acolhimento Institucional	24
2.1.1 – Mudança de Paradigma Institucional	27
2.1.2 – Objetivos e Fundamentos dos Planos: DOM e SERE+.....	28
2.2 – Modelos de acolhimento institucional.....	29
2.2.1 – Acolhimento de Crianças e jovens – Lar de Infância e juventude.....	32
2.2.2 - Caracterização da situação de acolhimento das crianças e jovens em Portugal	35
2.3- Efeitos da Institucionalização	37
2.3.1 – Riscos da institucionalização	37
2.3.1.1 – Potencialidades da Institucionalização	39
2.4 -Relacionamento Familiar /Institucional da Criança e do Jovem.....	42
2.5- Teoria da Vinculação	44
2.5.1- Vinculação na Infância e Adolescência	46

2.5.2- Vinculação aos Pais, Pares e Cuidadores Institucionais	48
2.6 - Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais	51
2.6.1 – Habilidades Sociais / Competências Sociais	51
2.6.1.1 - Competências Académicas	55
2.6.1.2- Escola e Sucesso escolar.....	58
Capítulo III - Enquadramento Metodológico.....	61
3.1 - Introdução.....	61
3.2- Caracterização da Instituição: LMJCB	61
3.2.1- História da Instituição	61
3.2.1.1- Caracterização do LMJCB e Descrição do seu Modo de Funcionamento	62
3.2.1.2 – Objetivos do LMJCB.....	63
3.2.1.3 – Direitos e Deveres.....	64
3.3- Opções Metodológicas.....	65
3.3.1 – O Estudo de Caso.....	67
3.4- Problemática e Objetivos do Estudo.....	70
3.5- Instrumentos de Pesquisa	71
3.6. – Procedimentos Éticos	73
3.7-Seleção dos Entrevistados	73
3.8 -Estratégias de Recolha e Análise dos Dados.....	74
3.9 - Caracterização dos Participantes do Estudo	75
3.9.1 -Caracterização Sociodemográfica dos Progenitores dos Participantes	77
3.10- Percursos dos Jovens do LMJCB: 10 casos.....	80
3.10.1- Percorso de J1 e J2.....	80
3.10.1.1- Caracterização de J1	80
3.10.1.2- Caracterização de J2	81
3.10.1.3 -Caracterização e Percorso de J3	82
3.10.1.4 - Caracterização e Percorso de J4	83
3.10.1.5 - Caracterização e Percorso de J5	84
3.10.1.6- Caracterização e Percorso de J6	84
3.10.1.7 - Caracterização e Percorso de J7	85
3.10.1.8 - Caracterização e Percorso de J8	86

3.10.1.9- Caracterização e Percurso de J9	87
3.10.1.10 - Caracterização e Percurso de J10.....	88
3.10.2 - Síntese dos Percursos	88
Capítulo IV - Análise de Dados e Discussão de Resultados.....	89
4.1- Introdução	89
4.2 – Análise e Discussão das Narrativas dos Jovens Institucionalizados	91
4.2.1-Institucionalização.....	92
4.2.2– Adaptação à instituição.....	96
4.2.2.1 – Instalações e Equipamento e Sinalética	96
4.2.2.2 - Competência Técnica e Responsabilidade.....	98
4.2.2.3 – Comunicação e Atendimento	100
4.2.2.4 – Satisfação Geral de Adaptação à Vida Institucional.....	101
4.2.3 - Relação de vinculação com os seus pais.....	107
4.2.4– Relação de Vinculação com os Cuidadores Institucionais.....	117
4.2.5 – Competências Sociais / Académicas	121
Capítulo V – Conclusões, Limitações e Recomendações	128
5.1- Conclusões.....	128
5.2 – Limitações.....	134
5.3- Recomendações.....	134
Referências Bibliografias	137
Anexos.....	147

Índice de figuras

Figura 1 - Modelo piramidal do sistema de proteção de crianças e jovens em perigo.(Fonte: Instituto da Segurança Social, I.P. 2007a, p.18).....	20
Figura 2 - Modelos de acolhimento institucional – (Fonte: Martins, 2010).....	30
Figura 3 - Acolhimento Institucional – Fonte (Martins, 2010)	33

Lista de tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos jovens em função: idade, escolaridade, naturalidade/nacionalidade, e concelho onde residiam antes da institucionalização no LMJCB.....	75
Tabela 2 - Duração do acolhimento institucional	77
Tabela 3 - Caracterização sociodemográfica dos progenitores: nacionalidade, estado civil, habilitações literárias, profissão, residência e nº de filhos	78
Tabela 4 - Grelha analítica.....	90
Tabela 5 – Categoria: Institucionalização	92
Tabela 6 - Grau de satisfação na adaptação à instituição - Instalações equipamento e sinalética.....	97
Tabela 7 - Satisfação na adaptação à instituição - Competência técnica e responsabilidade.....	98
Tabela 8 - Grau de satisfação na adaptação à instituição - Comunicação e atendimento	100
Tabela 9 – Categoria: Adaptação à Instituição - “coisas boas”	102
Tabela 10 - Categoria: Adaptação à Instituição - “coisas más”	103
Tabela 11 - Categoria: Adaptação à Instituição – (perceção emocional).....	104
Tabela 12 - Categoria: Adaptação à Instituição (Satisfação global do Lar).....	105
Tabela 13 - Relação de vinculação com os seus pais	108
Tabela 14 - Relação de vinculação com os cuidadores institucionais.....	118
Tabela 15 - Competências sociais e académicas.....	123

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CASA – Caracterização Anual da Situação de Acolhimento

CCP – Código Civil Português

CDC – Convenção do Direitos da Criança

CPCJ- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CNPCJR – Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco

CEF – Curso de Educação e Formação

CRP – Constituição da República Portuguesa

DOM – Desafios Oportunidades e Mudanças

EMAT – Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais

IPPA - Inventory of Parent and Peer Attachment

ISS, I.P. – Instituto de Segurança Social, Instituto Público

LIJ- Lar de Infância e Juventude

LMJCB – Lar de Menores e Jovens de Castelo Branco

LPCJP – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

LPI – Lei de Proteção da Infância

LTE – Lei Tutelar Educativa

MP – Ministério Público

OTM -Organização Tutelar de Menores

PII- Plano de Intervenção Imediata

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PV – Projetos de Vida

SERE+ - Sensibilizar, Envolver, Renovar, Esperança, MAIS

SSRS - The Assessment of Social Competence

Introdução

“Todas as crianças têm direito a terem orgulho na sua existência”.

(Strecht, 2000a,p. 30)

A recente reforma introduzida em Portugal no âmbito dos direitos dos menores, merece um destaque especial neste trabalho, atendendo à sua relevância jurídica e social e ao facto de revolucionar o sistema da Organização Tutelar de Menores, que implementou durante várias dezenas de anos uma intervenção meramente protecionista ou assistencial.

Desta forma, os períodos de mudança criam a necessidade de redefinir os valores e os conceitos e de se estabelecerem novas fronteiras morais e éticas. Há uma grande conexão entre os direitos a dignidade e o respeito, por si e pelos outros, assente no princípio da igualdade e na responsabilidade de ouvir e de aceitar a manifestação dos diferentes pontos de vista. A relação entre as crianças e as instituições que detêm o poder, deverá ser uma relação dialogante, cujo objectivo será vencer a incomunicabilidade não permitindo que se afastem se remetem para uma percepção estereotipada de estilos de vida modos de apreensão do mundo (Sarmiento,2001).

Apesar do aumento de estudos focalizados nesta temática enfatizarem um efeito negativo da institucionalização nas experiências das crianças/jovens privadas da sua família, Martins (2004) e Teixeira (2009) apontam como consequências negativas a fraca capacidade dos cuidados institucionais como factores que podem comprometer o desenvolvimento da criança/jovem, referindo perdas do sentido da identidade familiar, uma diminuição da autoestima, com relações pouco individualizadas, pouco profundas e pouco estáveis, podendo vir a provocar falhas nos vínculos afetivos básicos, todavia, a colocação institucional pode surgir como uma oportunidade para as crianças e jovens em risco. Alberto (2003) refere que, substituir contextos familiares desorganizados e precários por outros, em que prevaleça a segurança a estabilidade através de regras e rotinas diárias e com relações de proximidade afectiva, a institucionalização poderá assumir um papel protetor. A instituição assume assim, um carácter securizante, contentor de angústias, promotor do desenvolvimento pessoal, da construção da identidade e promotora de relacionamentos positivos. Martins (2004) indica progressos em vários domínios do desenvolvimento como por exemplo, na recuperação de défices e traumas psicológicos em crianças institucionalizadas oriundas de contextos familiares disfuncionais. Assim e segundo estas perspetivas, a institucionalização pode surgir como forma de proteção às crianças e jovens que se encontram em situação de risco/perigo a necessitar de um ambiente defensor, protetor e normalizador.

Conforme o referido nos estudos de Martins, (2010) o acolhimento de crianças e jovens, deve ser entendido numa perspetiva ecossistémica, tendo em consideração todas as áreas compreendidas no seu contexto, tais como: a qualidade das infraestruturas (tamanho da instituição), a qualidade do serviço prestado pelos

cuidadores institucionais, assim como o trabalho com a família de origem cujo objetivo será o de restabelecer laços afetivos e condições que possam proporcionar uma futura reintegração familiar.

A realização deste trabalho teve como ponto de partida o interesse pelo desenvolvimento e bem estar de jovens institucionalizados, impulsionado por motivações pessoais decorrentes da prática do trabalho diário da investigadora. Não se trata de perceber apenas o processo de transição para a instituição mas também, de compreender o significado que essas mudanças assumem para cada um deles, com todas as perdas mas também potencialidades e benefícios, e suas consequências no seu projeto de vida.

Trata-se de um trabalho que procura ajudar na construção de uma leitura mais integradora sobre a problemática da institucionalização, designadamente: as representações que os jovens têm da vinculação com os seus pais e com os cuidadores institucionais; a relação entre as condições institucionais a adaptação à instituição; e a representação que têm da escola e do sucesso escolar e a importância que lhes atribuem no seu projeto de vida.

Estruturalmente o nosso trabalho de projeto encontra-se planificado em dois níveis: teórico e empírico, organizado em cinco capítulos, articulados entre si e traduzindo o percurso desta investigação.

Os primeiros dois capítulos têm uma natureza eminentemente teórica. Por conseguinte, no primeiro capítulo deste estudo realizaremos uma breve abordagem à evolução da justiça de menores em Portugal, dando particular destaque às crianças e jovens em perigo, e as funções que estão consagradas nos vários diplomas legais. Também e ainda neste capítulo, o conceito de criança e jovem em risco será objeto de uma reflexão, evidenciando as diferenças entre fatores de risco/perigo e fatores protetores. Os fatores de risco *“dizem respeito a qualquer tipo de influência(s) que aumente a probabilidade de ocorrência ou de manutenção de situações de maus tratos”* e *“representam variáveis bio psico sociais que, no meio em que ocorrem, pode potenciar alterações impeditivas do adequado desenvolvimento e socialização das crianças e dos jovens”* Os fatores protetores *“incluem variáveis biopsicossociais que apoiam e favorecem o desenvolvimento individual e social, e podem remover ou minorar o impacto dos fatores de risco”* (Menezes e Prazeres, 2011, p.11). Nos fatores protetores evidenciaremos a capacidade de resiliência, como sendo uma capacidade que o sujeito possui para superar uma situação de risco e conseguir construir soluções para a sua condição de vida (Junqueira e Deslandes, 2003). As medidas de promoção e de proteção serão objeto de uma descrição pormenorizada uma vez que nelas se incluem a população em estudo, assim como as diferentes entidades que legitimam a intervenção perante menores em risco.

No segundo capítulo faremos uma breve resenha histórica do acolhimento de menores em instituição. Abordaremos ainda a mudança de paradigma institucional assim como os modelos de acolhimento em Portugal, salientando-se o modelo

familiar e o modelo especializado. No modelo familiar, as instituições passam a ser preferencialmente de pequena dimensão, com poucas crianças e jovens e com profissionais qualificados, em que a educação tem por objetivo ser integral no que respeita ao desenvolvimento biopsicossocial de cada criança e jovem. O modelo especializado, não substitui nem é uma alternativa ao modelo familiar, tem uma cobertura de necessidades integrais e específicas, onde se tratam problemáticas específicas (Martins, 2010). Faremos ainda uma breve caracterização da situação de acolhimento de crianças e jovens em Portugal de acordo com os dados obtidos no Relatório de Caracterização Anual (Instituto Segurança Social, I.P., 2013).

Os efeitos da institucionalização, no que se refere aos riscos e potencialidades, têm também neste estudo uma importância considerável, uma vez que o impacto da institucionalização foi objecto de estudo por diversos autores, os quais apontam resultados para o desenvolvimento de alguns padrões de comportamento problemáticos. A dificuldade em resistir à frustração, as dificuldades de relacionamento interpessoal, os sentimentos depressivos, os níveis elevados de ansiedade e de agressividade destrutiva, as dificuldades de aprendizagem e o insucesso escolar, são alguns dos efeitos negativos da institucionalização apontados por (Albert, 1999; Gois, 1995; Formosinho et al, 2002; Strecht, 2000, citado por Carneiro et al, 2005). No entanto e apesar dos impactos negativos a instituição pode proporcionar experiências sociais muito positivas, especialmente para os adolescentes. A institucionalização poderá proporcionar-lhes formação pessoal, manutenção de relações com pares e com adultos de referência (Alberto, 2003). Para muitas crianças e jovens, a institucionalização pode representar o primeiro espaço para uma socialização verdadeira e adequada, com modelos normativos, com regras e limites definidos, permitindo a assimilação de modelos de conduta capazes de uma adaptabilidade ao meio e consequentemente a integração social (Teixeira, 2009).

Foi feito também uma breve síntese, acerca do relacionamento familiar e institucional da criança e do jovem, aflorando as diferenças entre as relações familiares as estabelecidas numa instituição. Compreender em que medida estas relações podem ser determinantes para os adolescentes, que, de acordo com a história de vida, apresentam fatores de risco, e respetivas vulnerabilidades. Todavia as relações institucionais, podem ser encaradas do ponto de vista dos fatores protetores tendo em conta o desenvolvimento do processo resiliente e a adaptação psicossocial.

Sendo a problemática vinculação tema central do nosso estudo, foi descrito neste capítulo o processo de vinculação, tomando como base os estudos de John Bowlby enquanto linhas interpretativas das vivências emocionais dos adolescentes. Daremos relevância à construção dos modelos internos, bem como de base segura e abordaremos também a vinculação insegura. Este facto assume contornos mais claros quando abordamos jovens institucionalizados, onde destacamos a vulnerabilidade e o risco que podem ocorrer na separação efetiva, não só física, mas pelo distanciamento das representações mentais criadas a partir das figuras primárias de vinculação. O

contexto relacional mais alargado poderá então ser relevante na criação de laços afetivos securizantes. De acordo com o modelo de Bowlby (1973, citado por, Maia, Pinhel e Torres, 2009), as figuras de vinculação servem como base segura através da qual os adolescentes aumentam e diversificam comportamentos exploratórios num balanço gradual moderador entre a proximidade e o afastamento, no sentido da construção da autonomia e da identidade pessoal. Consideramos particularmente relevante em jovens institucionalizados, os adultos significativos, nomeadamente os cuidadores institucionais o grupo de pares e os adultos em contexto escolar, que podem vir a ser procurados enquanto figuras de segurança alternativa. Pretendemos também, enquadrar no nosso estudo uma abordagem sobre as competências pessoais e sociais, incluindo as competências académicas, que julgamos traduzirem aspetos relevantes para alcançar o sucesso escolar.

Finalizando a abordagem teórica, o capítulo três dará conta do enquadramento metodológico, no qual se fará a caracterização da instituição onde o nosso estudo decorreu, das opções metodológicas, onde se destacam aspetos da recolha e descrição e caracterização dos participantes, bem como dos instrumentos de investigação e o modelo de investigação escolhido, o “estudo de caso”. Nesse capítulo serão ainda descritas a pergunta de partida deste trabalho assim como as questões investigativas e os objetivos a atingir. Pretendemos imprimir a este trabalho um caráter exploratório, partindo das representações dos adolescentes da vinculação desenvolvida com os pais, mas incluindo também a vinculação aos cuidadores institucionais, a fim de percebermos as questões da qualidade das relações com figuras significativas alternativas existentes no contexto institucional na vida destes jovens.

Os resultados obtidos nesta investigação serão apresentados no capítulo número quatro, procurando-se sistematizar ideias e inferir algumas conclusões. O processo de reflexão tem continuação ao longo do mesmo capítulo onde nos dedicaremos à discussão dos resultados.

Por último, as conclusões, limitações e recomendações estão plasmadas no quinto capítulo, que dão por terminada a análise deste estudo, tentando sistematizar as principais conclusões, destacar eventuais limitações e dar pistas ou recomendações para a persecução de investigações futuras. Estas pistas ou recomendações são fruto de uma investigação cuidada e ainda de experiências pessoais e profissionais.

Abordar a interseção destes quadros de referência em jovens institucionalizados é o desafio deste projeto de investigação.

Capítulo I - Os Direitos das Crianças

“Todas as crianças têm direito a nascer iguais em direitos”.

(Strech, 2000a, p. 31)

1.1- A evolução da Justiça de Menores em Portugal

A preocupação e cuidados com a infância surgem de uma forma definitiva nos finais do século XIX, tendo em conta as mudanças que se verificaram após a Revolução Industrial. Contudo, apesar da crescente preocupação com a infância e fruto de uma sociedade que passou de um mundo vulgarmente rural para uma sociedade industrializada, emerge um novo problema social: a exploração do trabalho infantil, principalmente entre as camadas mais pobres da população.

A preocupação e legislação sobre a proteção à infância sofreram grandes alterações ao longo dos tempos. Nos diferentes diplomas legais a importância dada à criança em perigo foi tendo a sua evolução natural em função da situação política, económica e social em Portugal.

Foi no pós II Guerra Mundial que se notou o mais significativo impulso à evolução destas questões, nomeadamente a criação de vários organismos, entre os quais o Fundo Internacional de Socorro à Infância criado em 1946, cujo objetivo era promover a defesa dos direitos da criança, devido a um número muito significativo de menores que tinham ficado sem família e consequentemente muito desprotegidos (Poiars, 2010). No ano de 1948, é aprovada a Declaração Universal dos Direitos do Homem. A 20 de novembro de 1959, a Assembleia-geral das Nações Unidas aprova a Declaração dos Direitos da Criança que apesar de não vincular os Estados dá uma significativa projeção à questão da proteção à infância. A 20 de novembro de 1989, as Nações Unidas dão um significativo avanço em matéria de infância, com a aprovação da Convenção dos Direitos das Crianças (Poiars, 2010).

A proclamação da República em Portugal (1910) ficará para sempre marcada pelas preocupações manifestadas pelos governantes no que se refere à proteção à infância, dando um tratamento prioritário às medidas adotadas pelo poder político.

A Lei de Proteção da Infância (LPI), aprovada em 1911, constitui um marco histórico no nosso país. A ideologia republicana estava impregnada de princípios de natureza social, pretendendo registar na prática a trilogia liberal que estivera presente desde 1789, **Liberdade, Igualdade e Fraternidade**, assegurando a defesa dos segmentos mais desfavorecidos da população (Poiars, 2004). Tínhamos um Portugal herdado da monarquia, com um nível elevado de exclusão, de pobreza e de analfabetismo. Ser criança significava assim estar exposto às mais adversas situações, nomeadamente a mendicância, em que muitas vezes se verificava que eram as crianças que sustentavam as famílias.

Foi o Padre António de Oliveira o autor material da normativa referida (LPI), uma vez que era uma pessoa com muitos conhecimentos práticos nesta área e um homem com saberes profundos, sendo por isso chamado pelo governo a implementar algumas reformas. Em relação à proteção da infância, implementou novos modelos no que se refere à educação, introduzindo uma vertente pedagógica que tinha sido até aí matéria inóspita nomeadamente nas chamadas casas de correção (Poiars, 2010).

Desta forma, nascia uma nova visão sobre a educação da criança assim como sobre os seus direitos, contribuindo para uma mudança de paradigma. A LPI visa a criança como a base, a matéria-prima, os alicerces de uma nova sociedade, reconhecendo-se também a necessidade de prevenção. Contudo a redação da LPI, datada de 27 de maio de 1911, só veio a ser regulamentada, com a introdução de alterações, pelo Decreto-lei n.º 10767, de 15 de maio de 1925 (Poiars, 2010).

Podemos referir que passaram mais cem anos sobre o início do primeiro “*século da criança*” (Fonseca, 2005 p. 15). Em Portugal parece poder indicar-se o ano de 1911, como o início das primeiras preocupações manifestadas pelos governantes, pela proteção da infância, que se materializaram com a aprovação da LPI.

Em 1962, verificou-se uma reforma muito significativa, desde a aprovação da LPI na proteção à infância, com a aprovação da Organização Tutelar de Menores (OTM), através do Decreto-Lei n.º 44288 de 1962. No entanto, este documento ainda não fazia qualquer distinção entre os menores em perigo moral e os menores com comportamentos desadequados. Assim, o mesmo decreto lei visava exclusivamente a atuação do Estado sobre a “*prevenção criminal através da aplicação de medidas de proteção, assistência e educação, e no campo da defesa dos seus direitos e interesses, mediante a adoção de providências cíveis adequadas*” (Decreto Lei n.º 44288/62).

As últimas décadas do século XX, revelaram uma crescente preocupação com a situação da infância no Mundo. Em Portugal, apesar de sermos um dos primeiros países a aprovar uma Lei de Proteção à Infância (na sequência da ação renovadora, com a implantação da República), estes direitos não estavam plasmados na Constituição da República. Só na **revisão constitucional** de 1976, e após a Revolução do 25 de Abril, estes direitos são pela primeira vez consagrados na Constituição da República, como direitos fundamentais, a **Infância** (art. 69) e a **Juventude** (art. 70).

A Revolução democrática de abril de 1974 em Portugal, fez-se sentir no modo de encarar a situação da criança, dando lugar a alterações da legislação. A revisão e alteração da Lei Orgânica dos Tribunais Judiciais em 1977 que promoveu a divisão dos Tribunais de Família e dos Tribunais Tutelares de Menores, passaram para estes últimos a decisão das situações dos “menores em risco”. É também nesta altura realizada a revisão da Organização Tutelar de Menores (OTM), regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 314/78, de 27 de outubro, na qual se considera o alargamento da idade abrangida de proteção aos menores (Piedade, s/d).

Ainda segundo esta autora, no art.º 15º do Decreto-Lei n.º 314/78, estabeleceu-se que os Tribunais de Menores têm competência relativamente aos menores até aos 18

anos, assim e nestas situações *“Os tribunais de menores são igualmente competentes para: Decretar medidas relativamente a menores que sejam vítimas de maus-tratos ou se encontrem em situação de abandono ou desamparo capazes de por em perigo a sua saúde, segurança, educação e moralidade; (...)”*. No entanto, quando não existe medida especificada para os “menores em risco”, o art.º 19 do mesmo diploma e com base no art.1918.º do Código Civil, salvaguarda essas situações acautelando-as através da redação do referido artigo: *“Quando a segurança, a saúde, a formação moral ou a educação de um menor se encontrem em perigo e não seja caso de inibição do poder paternal ou de remoção das funções tutelares pode o tribunal decretar as medidas que entenda adequadas, designadamente confiar o menor a terceira pessoa ou colocá-lo em estabelecimento de educação ou assistência (...)”*

Vários foram os documentos que com o decorrer dos anos, com a evolução dos tempos e com as mutações sociais, económicas e políticas, procuraram regulamentar a legislação de proteção às crianças e jovens em perigo, visando minorar este tipo de situações.

O desenvolvimento político, científico, cultural e social que se verificou em Portugal nos anos subsequentes à Revolução de abril, impôs ao país a ratificação das regras e convenções internacionais, em matéria de infância. Nos anos 80 e 90 verificase o surgimento de políticas sociais com vista à proteção e acompanhamento das situações de infância e juventude. Em 1990, Portugal ratifica a Convenção dos Direitos da Criança, a qual defende que toda a criança deve beneficiar de todas as condições que lhe permitam desenvolver integralmente as suas capacidades, a nível físico, psíquico, espiritual, moral e social, em condições de liberdade e dignidade.

Em 1991, são criadas as Comissões de Proteção de Menores; em 1995, é extinta a Direção Geral dos Serviços Tutelares de Menores que dá lugar ao Instituto de Reinserção Social; finalmente, em 1999, verifica-se a última grande Reforma do Direito de Menores, com a redação do diploma legal de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, diferenciando assim as vítimas que ficaram sob a alçada do Ministério da Segurança Social dos jovens delinquentes com comportamentos qualificados pela lei como crime, estes sob a alçada do Ministério da Justiça, com o diploma legal da Lei Tutelar Educativa (Piedade s/d).

Assim e tendo em conta a crescente preocupação com a situação da infância e num quadro de uma conjuntura sociopolítica, o ano de 1999 foi profícuo. A nova reforma do direito de menores em Portugal, foi legitimada com a Lei n.º 147/99 de 1 de setembro que veio regulamentar uma nova abordagem à proteção e promoção da situação da **criança e jovem em perigo**, a par de uma outra, a Lei Tutelar Educativa - Lei n.º 166/99 de 14 de setembro. A LTE regula a intervenção do Estado nas situações de jovens, entre os 12 e os 16 anos, que pratiquem factos qualificados pela lei como crime. A LPCJP, regula a intervenção social do Estado e da sociedade nas situações das crianças e jovens em perigo, carenciados de proteção, salvaguardando a intervenção

judicial para os casos em que não há consentimento dos pais ou representante legal, ou para decidir sobre a regulação do exercício de direitos parentais.

É importante ressaltar que as crianças e jovens infratores poderão também ser crianças e jovens em perigo, e que deverá ter-se em conta uma articulação na aplicação dos dois diplomas legais (Lei n.º 166/99 e Lei n.º 147/99).

Nesta reforma, o universo que abrange as **situações de perigo das crianças e jovens é alargado**, conforme especifica o n.º 2, do art.º 3 da Lei n.º 147/99 que considera que uma criança ou jovem se encontra em situação de perigo quando se encontra numa das seguintes situações: *“Está abandonada ou vive entregue a si própria; Sofre maus-tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal; É obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional; Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover a situação.”*

Verificamos que a evolução da justiça de menores em Portugal, regista tendências diferentes nas décadas de 1960/70 e 80 e na década de 1990. Entre 1964 e 1989, houve um crescimento acentuado de processos relacionados com a prática de crimes pelas crianças, a par da diminuição daqueles que respeitam às situações de risco. Contrariamente, a partir do fim da década de 1980, observa-se um decréscimo dos casos de prática de crimes e um aumento da procura da justiça para a resolução de situações de risco (Pedroso e Fonseca, 1999). Globalmente, pode afirmar-se que cerca de metade das crianças que entram em contacto com o sistema judicial se encontra em situação de risco, sendo as restantes, que praticam sobretudo atos qualificados como pequenos furtos, tendencialmente oriundas de grupos sociais desfavorecidos (Pedroso, 1998).

Como se pôde verificar, ao longo do século XX o *status* da criança passou a ser tutelado como interesse protegido e efetivamente reconhecida como sujeito titular de direitos. Na realidade, nos séculos precedentes não tinha sequer sentido falar em direitos das crianças, porque o *status* das crianças foi de *sujeição* ou de *sem direitos* (Alexandrino 2008b, p.1).

Este processo era comum a muitas outras realidades sociais e jurídicas que, de delitos passaram a liberdades e direitos, como é o caso da greve e da homossexualidade. Também o poder paternal, que hoje é designado como responsabilidade parental, passou de poder ilimitado a delimitado e regulado juridicamente sob o risco de delito (Novais, 2006).

1.2 - O Dever de Proteção

A palavra-chave do direito das crianças é a palavra “**proteção**”. A proteção ocorre de muitas maneiras, mas em primeiro lugar e à luz do Direito, será a presença de uma norma de direito, que inclui o Direito Internacional, Direito Constitucional e Direito Civil (Alexandrino, 2008a).

A comprovação de que a proteção das crianças se verifica, faz-se através de diversos instrumentos, que são: os serviços, o poder paternal, a adoção, as medidas tutelares e o acolhimento, tendo em conta os direitos e os deveres ora legislados. Quando um instrumento é um direito, os efeitos de proteção são variáveis em função de uma diversidade de fatores que vão por exemplo, desde a capacidade natural do sujeito, ao contexto ou à vontade dos interessados (Alexandrino, 2008 b,).

O dever de proteção é um direito fundamental com uma dimensão objetiva que pode também proteger instituições, como sendo o casamento, a família ou até a propriedade, impondo desse modo ao estado a adoção de diversas modalidades de prestações jurídicas.

Segundo Alexandrino (2008b), existem dois conceitos importantes no âmbito da intervenção proteção a saber: o **imperativo de proteção** e o de **proibição de défice de proteção**. O primeiro caso está relacionado com o sim da intervenção, isto é, com a decisão de intervir. Para que uma intervenção do Estado possa existir é necessário que o sujeito esteja numa situação de perigo relativamente à perda dos seus direitos e que essa situação (de perigo) se afigure violadora dos bens e direitos fundamentais. Também se tem que ponderar todos os elementos em presença, nomeadamente o tipo de perigo, a situação da pessoa, a existência de meios do Estado, as consequências ou as contraindicações resultantes da própria intervenção.

No segundo caso, a intervenção refere-se ao conteúdo do dever e diz respeito ao modo como a intervenção é definida. Trata-se, no fundo, de definir medidas para se perceber se o Estado se encontra numa situação de incumprimento em relação à proteção mínima que é devida ao sujeito.

A ideia do dever de proteção é útil na medida em que se atua no *a priori*. Pode levar o legislador a indicar quando é necessário tomar medidas para proteger as crianças que se encontrem em situação de perigo objetivo e quais os meios utilizáveis para o evitar.

1.2.1 - O Superior Interesse da Criança

O respeito pelas necessidades específicas e desenvolvimento da criança, conduz-nos ao princípio básico da Convenção dos Direitos da Criança e que hoje é aceite como base de todo o Direito das Crianças – o **interesse superior da criança**.

Assim o n.º 1 do art.º 3º da CDC, estabelece “...todas as decisões relativas a crianças, adotadas por instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais,

*autoridades administrativas ou órgãos legislativos, terão primacialmente em conta o **interesse superior da criança**; “...o **superior interesse** será a preocupação fundamental e que poderá mesmo ditar a separação de seus pais” salvo se as autoridades competentes decidirem, sem prejuízo de revisão judicial e de harmonia com a legislação e o processo aplicáveis, que essa separação é necessária no interesse **superior da criança**. Tal decisão pode mostrar-se necessária no caso de, por exemplo, os pais maltratarem ou negligenciarem a criança ou no caso de os pais viverem separados e uma decisão sobre o lugar da residência da criança tiver de ser tomada”.* (CDC, art.º 9); “...reconhecem e ou permitem a adoção asseguram que o **interesse superior da criança** será a consideração primordial...” (CDC, art.º.21º), este artigo é competente em primeira instância para apreciação de todas as matérias referentes à adoção.

Este princípio na legislação portuguesa não está ainda configurado na Constituição Portuguesa e tem um lugar discreto no Código Civil Português (CCP) apenas explicado duas vezes nos artigos 1974.º, n.º 1 “**superior interesse**” e no artigo nº 1978 no n.º 4 “interesse do menor”. No entanto o CCP prevê, por isso, nos art.ºs 1913º e seguintes, não só a inibição do exercício do poder paternal, aplicável nos casos mais graves de violação culposa dos deveres parentais que causaram sérios prejuízos ao filho, mas também medidas limitativas para os casos em que se observe o perigo, mas não seja adequada a inibição, nomeadamente para situações em que não se observe a culpa. Também os artigos 1915º e 1918º do CC preveem que podem ser requeridos pelo Ministério Público, pelos familiares da criança e pelas pessoas a quem tenham sido confiadas de direito ou de facto, a limitação ou a própria inibição do exercício do poder paternal.

A LPCJP, atribui ao Ministério Público amplos poderes funcionais, designadamente no que tange à iniciativa judicial. É, sem dúvida, uma lei inovadora na busca da definição de princípios orientadores da intervenção, que se edificam na promoção dos direitos da criança, procurando também enunciar, de uma forma aberta, um conjunto de situações reveladoras de perigo, as quais, por consubstanciarem sempre violação ou perigo de violação de direitos da criança, legitimam a intervenção do Estado na família nomeadamente nos artigos 4º e 83º. A LPCJP visa promover e proteger os direitos individuais, sociais, económicos e culturais da criança e jovem, de forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral (art. 1).

Estes princípios orientadores que são facilmente compreensíveis mas são de difícil explicação, uma vez que o seu carácter é indeterminado, constituem um instrumento fundamental para a adequada promoção e proteção dos direitos dos menores.

É esse o critério prioritário e prevalente quanto à adoção de medidas que visam permitir que a criança ou jovem em situação de perigo, quer seja tanto no plano físico como intelectual, moral ou social fique afastado desse risco. Quando uma criança ou jovem se encontra em perigo é porque o seu estado ou a sua situação se encontram desadequados, inconsistentes ou desequilibrados face ao seu destino e objetivos

como ser humano. É pois necessário introduzir algo que restabeleça a coerência e o equilíbrio. Esse algo, a definir segundo as circunstâncias e o tipo de necessidade, poderá constituir o interesse do menor.

De facto, os demais princípios constantes do art. 4º da LPCJP surgem-nos como o desenvolvimento e a concretização daquele interesse, colocado num plano superior e de hierarquia relativamente a quaisquer interesses da própria criança ou jovem, ou de quaisquer outras pessoas que, sendo portadoras de interesses legalmente protegidos, conflituam com o interesse superior daqueles.

Segundo Manata (2008), o interesse superior do menor deve ser entendido como o direito deste, ao desenvolvimento são e normal no plano físico, intelectual, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. O interesse da criança está acima das intenções do pai ou da mãe, acima de tudo deve estar o superior interesse da criança.

A LPCJP, consagra os mecanismos e recursos necessários para que se consiga atingir o seu principal objetivo, isto é, a promoção e proteção dos direitos das crianças e jovens, embora nalguns aspetos particulares careçam ainda de regulamentação específica.

Trata-se de um conceito dinâmico que implica uma análise multidisciplinar e um estudo aprofundado do perfil da criança e do respetivo agregado familiar de origem. Exige igualmente, um juízo do diagnóstico em relação à dinâmica do agregado familiar e às suas perspetivas de evolução.

1.3- O conceito da Criança/Jovem em Risco

Segundo a Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco este conceito tem um sentido amplo, uma vez que inclui todas as situações que comprometem ou que colocam em causa a segurança, a saúde, a formação, e a educação ou desenvolvimento pleno do menor. À descrição deste conceito devem-se acrescentar todas as situações que coloquem em risco o desenvolvimento da criança ou do jovem, incluindo a saúde, a segurança, a formação, a educação, o equilíbrio emocional. Todas estas situações constituem elementos que podem causar sérios danos ao desenvolvimento das crianças e dos jovens.

Para Almeida (1998), estas situações são consideradas como maus-tratos e afetam, na generalidade, as crianças e jovens provenientes de todos os meios sociais. Mas não as afetam a todas da mesma maneira, já que o contexto sociofamiliar que as rodeia, parece contribuir decisivamente para definir a natureza preponderante do mau trato de que são vítimas. Se, por um lado, as práticas de abuso ou violência física, as negligências face à saúde, à escola, à alimentação, são características de meios familiares mais desfavorecidos, as formas de manipulação e negligência dos afetos, incidindo sobre o foro psicológico, são mais frequentes entre as classes privilegiadas.

Para Menezes e Prazeres este conceito é definido como *“Os maus tratos em crianças e jovens dizem respeito a qualquer ação ou omissão não acidental, perpetrada pelos pais, cuidadores ou outrem, que ameace a segurança, dignidade e desenvolvimento biopsicossocial e afectivo da vítima.”* Consideram ainda estes autores que em relação à tipologia existe uma multiplicidade de situações que consubstanciam a prática dos maus tratos os quais podem apresentar diferentes formas clínicas e por vezes associadas: *“negligência (inclui abandono e mendicidade), mau trato físico, abuso sexual, mau trato psicológico/emocional e Síndrome de Munchausen por Procuração”*.(Menezes e Prazeres, 2011, p. 7).

A **negligência** entende-se como *“a incapacidade de proporcionar à criança ou ao jovem a satisfação de necessidades básicas de higiene, alimentação, afecto, educação e saúde, indispensáveis para o crescimento e desenvolvimento adequados. Regra geral, é continuada no tempo, pode manifestar-se de forma ativa, em que existe intenção de causar dano à vítima, ou passiva, quando resulta de incompetência ou incapacidade dos pais, ou outros responsáveis, para assegurar tais necessidades”*. Quanto ao mau trato **físico** resulta de *“qualquer ação não acidental, isolada ou repetida, infligida por pais, cuidadores ou outros com responsabilidade face à criança ou jovem a qual provoque, ou possa vir a provocar dano físico”*. O mau trato **psicológico** resulta da *“privação de um ambiente de segurança e de bem estar afectivo indispensável ao crescimento, desenvolvimento e comportamento equilibrados da criança/jovem”*(Menezes e Prazeres, 2011, p. 7).

Almeida (1998) refere ainda que, a incapacidade de proporcionar à criança ou jovem um ambiente de tranquilidade, bem-estar emocional e afetivo, indispensáveis ao crescimento, desenvolvimento e comportamento equilibrados, remete-se para um tipo de mau trato que levanta as maiores dificuldades quanto à sua definição e diagnóstico, sendo o mais difícil de detetar pois não deixam marcas físicas na criança. O mau trato **psicológico** consiste pois para esta autora, em atos que menosprezam a criança através de manifestações verbais, na negação de respostas a pedidos de proteção e ainda em ameaças que levam a criança a estados de medo e ansiedade.

Quanto ao **abuso sexual**, decorre do envolvimento de uma criança ou adolescente em ações cuja *“finalidade visa a satisfação sexual de um adulto ou outra pessoa mais velha. Baseia-se numa relação de poder ou de autoridade e consubstancia-se em práticas nas quais a criança/adolescente, em função do estágio de desenvolvimento não tem capacidade para compreender que delas é vítima, mesmo percebendo que o é, não tem capacidade para nomear o abuso sexual, não se encontra estruturalmente preparada...nem capaz de dar o seu consentimento livre e esclarecido”*.(Menezes e Prazeres, 2011, pp. 7-9)

A **Síndrome de Munchausen por Procuração** resulta da atribuição à criança, por parte de um elemento da família ou cuidador, de vários sintomas com o intuito de convencer os clínicos da existência de uma doença, gerando muitas vezes procedimentos de diagnóstico exaustivos, incluindo o recurso a técnicas invasivas e

hospitalizações frequentes. Trata-se de uma forma rara de maus tratos e com grandes dificuldades de diagnóstico abrangendo situações como por exemplo: “ *ministrar à criança/jovem uma droga/medicamento para provocar determinada sintomatologia; adicionar sangue ou contaminantes bacterianos às amostras de urina da vítima;...*” (Menezes e Prazeres, 2011, p.10)

Importa assim, definir com clareza o conceito de criança e jovem em risco, para isso importa que a definição não seja ambígua na sua formulação, que tenha fronteiras bem delimitadas e explícitas.

Partindo dos pressupostos que foram descritos, o conceito da criança e jovem em perigo/risco, pode ser entendido como “*toda e qualquer situação que não respeite todos os direitos de qualquer criança ou jovem, colocando em perigo a sua integridade física, emocional e social, afetando de forma evidente e decisiva todo o seu processo desenvolvimental*” (Reis, 2009,p.59).

1.3.1 - Fatores de Risco e Perigo

De acordo com Gomes (2005), estamos perante duas situações diferentes, a de **risco** e de **perigo**, as quais têm implicações distintas no âmbito do sistema legal de proteção de crianças e jovens. Ambos os conceitos reúnem diversas condições de legitimidade e de atuação, dado que as de **risco** referem-se a um perigo apenas potencial, enquanto que as de **perigo** legitimam qualquer nível de intervenção.

Segundo Biscaia (2001), desde o nosso nascimento somos confrontados com o risco de morte, de abandono, de incapacidade, de problemas relacionais. Nesta eminente vulnerabilidade do ser humano, a criança é o ser mais propenso a este risco devido à sua fragilidade de ser em crescimento. A criança nasce e cresce necessitando do seu cuidador e necessita de viver junto do mesmo para poder sobreviver. É com os seus pais ou cuidadores que a criança aprende a superar as várias fases do ciclo de vida. Contudo, se este relacionamento de estreita dependência, for de um modo geral positivo para a espécie humana, deixa de o ser em situações em que o ser mais frágil é exposto a uma situação de risco (Biscaia e Negrão, 1999).

Sandler et al (2003, citado por Matos e Mota, 2008) sublinham que ambientes onde predominam dificuldades socioeconómicas e baixos recursos culturais, acrescidos de índices de criminalidade e desviância, associam-se tendencialmente a fatores de risco, havendo maior vulnerabilidade face a dificuldades no investimento afetivo e relacional.

Também para Gomes (2005, p. 22) “*as situações crescentes de risco, remetem para uma multiplicidade de fatores, que se associam num ambiente socialmente instável, a condições de vida precárias, a novas formas de vivência e experimentação sexual, a manifestações de intolerância ou a comportamentos marginais*”. Considera ainda esta autora que a “*interação verbal agressiva com a criança, o abandono familiar, os métodos de educação coercivos ou permissivos, a agressão e violência física, o abuso*

sexual, as omissões na alimentação ou na saúde infantil, ou a exposição a situações que colocam em risco a segurança da criança.” Estas são situações de risco que podem vir a desencadear “cicatrizes” muito profundas no desenvolvimento da criança ou jovem.

As situações de risco não podem ser entendidas apenas na vertente familiar, mas vistas num todo, isto é, nas relações circundantes onde a criança e o jovem se desenvolvem. Os conceitos diferem também de ser humano para ser humano, de família para família, de sociedade para sociedade nomeadamente ao nível da cultura, da noção do bem comum e particular, dos valores e da atitude perante a educação. Assim uma determinada atitude parental pode parecer incorreta num determinado meio cultural e noutro pode ser aceitável.

Contudo, numa tentativa de ultrapassar esta variedade cultural, o termo fatores de risco consegue abranger um conjunto de atitudes disciplinares que vão desde uma atitude austera e rígida até a uma atitude violenta. Deste modo, a criança encontra-se numa situação de risco quando é sujeita a uma atitude parental ou social que compromete ou devasta o normal processo do seu crescimento, desenvolvimento e bem-estar (Almeida, 2000). Existem diferentes formas de maltratar e que muitas vezes ocorrem em simultâneo num mesmo indivíduo, dificultando o processo de delimitar as várias situações de risco. Também no aspeto psicológico se considera que existe uma situação de risco sempre que uma criança experimenta um sofrimento mental desproporcionado em relação às suas capacidades de o suportar (Dinis, 1997).

A LPCJP abrange situações de risco/perigo bastante diversificadas tais como: estar abandonada ou viver entregue a si própria; sofrer maus-tratos físicos ou psíquicos ou ser vítima de abusos sexuais; não receber os cuidados ou afeição adequados à sua idade e situação pessoal; ser obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade; estar sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional; assumir comportamentos ou atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação ou desenvolvimento sem que os pais, representante legal ou quem tenha a guarda de facto, se lhes oponham de modo adequado a mudar essa situação.

Confrontamo-nos no entanto e segundo alguns autores, com um conceito ambíguo, podendo até a mesma expressão ser utilizada, por exemplo, para denominar crianças com risco de diabetes (Fonseca, 2004). Contudo, sendo uma expressão tão abrangente e com uma conotação negativa, ela pouco nos diz sobre o tipo de risco que envolve o sujeito ou se existe algo em comum entre as diferentes realidades. Nesta linha de pensamento e segundo o mesmo autor, os sujeitos que evidenciam estarem em risco nalgum domínio, como por exemplo sofrerem de maus-tratos, estão também mais suscetíveis de poderem vir a encontrar-se em risco noutras situações, como por exemplo: abandono escolar, distúrbios emocionais ou delinquência. No entanto, os fatores de risco, por si só, não provam a existência de maus tratos, apenas indiciam a probabilidade do seu aparecimento (Menezes e Prazeres, 2011).

Falar sobre situações de risco implica abordar a problemática dos maus-tratos. Assim, as crianças ou os jovens com diversos problemas apresentarão no futuro, mais dificuldades na sua adaptação à sociedade, nomeadamente, serão mais resistentes a qualquer intervenção desenvolvida (Fonseca, 2004). De um modo mais restrito, as crianças que ao longo da sua infância estão expostas a um ambiente de violência apresentam maiores probabilidades de num futuro repetirem esses mesmos comportamentos.

Para Matos e Mota, o risco é concebido como um fator preditor de acontecimentos indesejáveis num dado contexto, afetando o desenvolvimento normal da criança ou do jovem. No entanto, mesmo em populações consideradas de risco, existem alguns indivíduos, mais suscetíveis que outros de serem afetados, *“nomeadamente pela emergência pluridimensional de fatores biológicos, características de personalidade, condições socioculturais, ou o próprio ambiente familiar”* (Matos e Mota, 2008, p.369).

Neste sentido, os conceitos de vulnerabilidade e resiliência, têm sido estudados para explicar a variabilidade nos diferentes grupos, entre eles os dos jovens institucionalizados. Segundo as autoras supracitadas, a vulnerabilidade aumenta a probabilidade de um acontecimento negativo ou indesejável acontecer manifestando-se com maior ênfase, quando o risco está presente. Os agentes stressores, representam fatores de risco e que interagem com a vulnerabilidade dos jovens, que se evidenciam face a condições de fragilidade interpessoal e intrapessoal, como a baixa autoestima, a insegurança e sentimentos de carência de suporte afetivo.

Segundo Strecht (2000b), crianças em risco ou maltratadas são normalmente oriundas de meios onde existe um vazio nas relações e em que a constância e a qualidade das ligações emocionais são fracas, sendo que este vazio de relações prolifera por toda a sociedade.

Não podemos deixar de mencionar que estes fatores podem conduzir muitas crianças e jovens à institucionalização. *“A degradação e a desqualificação de algumas famílias... originam, frequentemente, dificuldades em acompanhar as crianças, criando distancias afetivas e sinais precoces de autonomia dos menores”* (Gomes, 2005, p. 49).

Em síntese, podemos dizer que as situações de **risco** implicam um **perigo potencial** para a concretização dos direitos da criança e do jovem, como por exemplo, as situações de carência económica, de desestruturação familiar ou social. Ainda no que se refere às situações de **perigo**, estas podem resultar da ação ou omissão, por parte dos pais, do representante legal ou de quem detenha a guarda de facto da criança ou do jovem, no caso de não serem capazes de atuar de modo atempado a impedir situações de risco. As situações de **risco** colocam assim, a criança e o jovem, num estado de privação em relação aos seus direitos e liberdades afetando de uma forma significativa o seu desenvolvimento biopsicossocial e ou a sua dignidade (Magalhães, 2005).

1.3.2- Fatores Protetores

Os fatores de proteção *“incluem variáveis biopsicossociais que apoiam e favorecem o desenvolvimento individual e social, e podem remover ou minorar o impacto dos fatores de risco”* (Menezes e Prazeres, 2011,p.11).

Assim, para além dos fatores de risco existem fatores protetores que reduzem o aparecimento de situações que colocam em perigo a vida de uma criança ou de um jovem. De acordo com vários investigadores, o fenómeno dos maus-tratos não poderá ser analisado apenas tendo em consideração fatores de risco, mas incluindo fatores de proteção. Só assim é que será possível compreender como é que o ciclo dos maus-tratos é quebrado, isto é, como é que pais maltratados não se tornam maltratantes dos seus filhos. Exemplo disso são os casos de crianças abusadas que conseguem desenvolver algumas competências pessoais e sociais que lhes permitem uma adequada integração social e êxito pessoal (Azevedo e Maia, 2006).

Azevedo e Maia (2006, p.87) acrescentam ainda que *“viver numa cultura onde se eduque para a não-violência e onde a prosperidade económica não seja a única e/ou principal meta a atingir, beneficiar de um bom suporte social, de estabilidade económica, acompanhada de satisfação no emprego, ter uma boa relação conjugal e uma história positiva de relação com os pais, assim como uma boa autoestima, são algum dos aspetos que poderão contribuir para diminuir a ocorrência dos maus-tratos à criança.”*

Estudos empíricos revelam que adolescentes inseridos em contextos de risco e com elevados índices de desviância, conflitos parentais, assim como ausência de figuras cuidadoras primárias, podem promover diferentes trajetórias de vida (Immerman & Arunkumar, 1994, citado por Matos e Mota,2008). Estes autores atestam que apesar da exposição a fatores de risco, a relação de qualidade com figuras externas ao seio familiar parece ser relevante para alguns jovens, que se tornam menos vulneráveis e capazes de traçar um percurso desenvolvimental adaptativo. Existem autores que identificam nestas crianças resilientes determinadas características, nomeadamente, um melhor coeficiente intelectual e capacidade de resolução de problemas, uma maior capacidade de aceitação, uma boa capacidade de motivação autorregulada, uma maior autonomia e *locus* de controlo interno.

A capacidade de **resiliência** é uma característica essencial para as crianças e jovens se conseguirem adaptar às adversidades, à privação e ao stress. Um exemplo de resiliência pode ser o das crianças que são criadas em famílias que apresentam um elevado índice de stress, em que a educação oscila entre a agressividade e a negligência, que crescem com a violência, com a criminalidade, com a toxicodependência e conseguem mais tarde, tornar-se adultos e cidadãos equilibrados.

A resiliência é vista como uma capacidade do indivíduo em superar uma situação considerada como risco e, por outro lado, conseguir construir soluções para a sua condição de vida. Esta capacidade de *“sair-se bem”* perante fatores potencialmente

stressantes permite à criança encontrar caminhos de (re)construção da sua vida (Junqueira e Deslandes, 2003). Outro exemplo diz respeito às boas experiências escolares que podem, em certa medida, mediar os efeitos negativos decorrentes de uma vivência familiar conflituosa (Fonseca, 2004).

Também Fergusson e Lynskey (1996, citado por Matos e Mota, 2008, p.370), avaliaram a resiliência de adolescentes face a fatores adversos do contexto familiar e verificaram que variáveis individuais como: *“inteligência, autoestima, autoeficácia, em associação com o estabelecimento de ligações de segurança, parecem distinguir-se como fatores protetores, face ao risco”*. Nessa medida, torna-se impossível dissociar fatores contextuais de fatores individuais e relacionais.

Poderemos então inferir que os fatores de proteção apresentam uma natureza bastante diversa tal como os fatores de risco. Deste modo, podemos ter fatores relacionados com o indivíduo, com o sistema familiar, com a comunidade escolar, com a religião e com a própria sociedade em geral. A prevalência destes fatores de proteção, vai depender das crianças ou os dos jovens com temperamento mais fácil ou dócil, que por sua vez, podem provocar nos adultos atitudes mais assertivas e de apoio, o que consequentemente poderá facilitar a sua adaptação no futuro. As boas experiências escolares que podem em certa medida, mediar os efeitos negativos decorrentes de uma vivência familiar bastante conflituosa é outro exemplo de como podem provocar nos adultos atitudes de aceitação, promovendo adaptação à escola e consequentemente o sucesso escolar (Fonseca, 2004).

Em suma, é importante compreendermos a relevância dos fatores protetores no sentido de que podem funcionar como reguladores do sofrimento e impulsionadores para um modo de vida mais saudável. A evolução dos mecanismos de proteção na criança e no jovem, dependerá do equilíbrio entre o número de fatores de risco e o número de fatores de proteção a que o sujeito se encontra exposto (Fonseca, 2004). É necessário potenciar o desenvolvimento dos mecanismos de proteção, a fim das crianças e dos jovens se poderem tornar mais resilientes, esta capacitação poderá ser executada através de programas específicos na área.

1.4 - O Sistema Português de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

A intervenção de crianças e jovens visa educar e corrigir as limitações das crianças e dos jovens, reabilitando-os, sem qualquer intuito punitivo. A LPCJP fala de medidas de proteção, assistência e educação que visam defender os direitos e interesses dos menores. O menor é pois o objeto de atuação do Estado, concebido à imagem de um bom pai de família, ou pai natural, preocupado com os seus filhos, agindo com um sentimento ambivalente de compaixão /repressão (Gonçalves, 1999).

Nesta perspetiva paternalista, a proteção sobrepõe-se à participação, uma vez que as crianças são incapazes de agir com autonomia e maturidade, sendo-lhes negado o

estatuto de atores sociais e o direito de partilhar a decisão nos assuntos que lhes dizem respeito (Sarmiento e Pinto, 1997).

1.4.1 - Medidas de Promoção e Proteção

Quando a família não é capaz de assegurar as funções que são da sua competência, quando os direitos fundamentais são postos em causa, como o direito à inviabilidade da vida humana, à integridade moral e física e à educação, o Estado tem legitimidade para intervir.

O funcionamento eficaz do sistema de proteção depende da correta articulação dos Tribunais, do Ministério Público, das CPCJ, das disposições processuais, das medidas de promoção e proteção e da rede social de proteção, isto é, o serviço social, o sistema escolar e de formação profissional, os equipamentos de saúde e as instituições de acolhimento. De nada adianta ter a jurisdição de crianças e jovens coerentemente organizada e célere no funcionamento, se a rede social não estiver dotada dos equipamentos e dos meios necessários para executar as tomadas de decisão.

As medidas de promoção e de proteção de crianças e jovens têm por finalidade criar os mecanismos de intervenção necessários para assegurar o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens em perigo, sempre que o seu bem-estar está comprometido ou ameaçado. Esta intervenção abrange a criança ou o jovem, isto é, a pessoa com menos de 18 anos, e os adultos com menos de 21 anos que solicitem a continuação da intervenção iniciada antes de atingirem a maioridade (LPCJP).

Segundo a LPCJP, podem ser aplicadas as seguintes medidas de promoção e proteção; apoio junto dos pais; apoio junto de outro familiar; confiança a pessoa idónea; apoio para autonomia de vida; acolhimento familiar; acolhimento em instituição; confiança a pessoa selecionada para a adoção ou a instituição com vista a futura adoção.

Consequentemente, o foco inicial deverá ser, caso seja possível, o apoio à família e só por último uma medida de colocação institucional. As medidas fora do contexto familiar, apesar de serem específicas, com limitações evidentes e diferentes atuações, apresentam entre elas uma relação solidária (Martins, 2006). As respostas de acolhimento deverão ser analisadas à luz de uma intervenção ecossistémica, integrada, lógica e específica, com o recurso a várias soluções (Martins, 2006). Esta autora acrescenta ainda, que as medidas ao se articularem de um modo funcional e administrativo, deverão permitir dar resposta às necessidades das crianças e jovens, existindo sempre a possibilidade destas respostas serem alteradas.

1.4.1.1 - Entidades com Legitimidade de Intervenção

Segundo Ferreira (2010), o modelo de proteção baseia-se no princípio de que todas as crianças e jovens, com necessidade de proteção têm direito a um plano de integração definitiva contrariando as práticas habituais “esperar e observar”. Este plano deverá compreender: a preservação da família, a separação temporária da criança e do jovem da sua família, a separação definitiva da família de origem e colocação da criança ou do jovem em família idónea ou em instituição, e por último a preparação do jovem para a sua independência (autonomia de vida), cujos princípios estão expressos na LPCJP, nomeadamente no art.º4º.

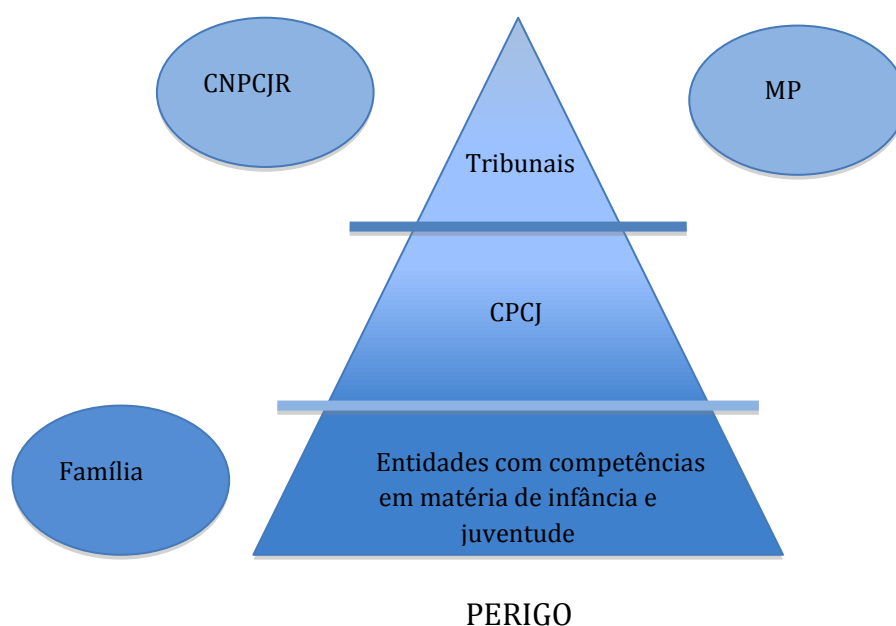
A intervenção está reservada exclusivamente às entidades cuja ação seja indispensável à proteção da criança ou jovem, de acordo com o princípio da intervenção mínima (LPCJP). A responsabilidade recai em primeiro lugar nas entidades com competência em matéria de infância e juventude, ou seja, nas que disponham de capacidades para responder de um modo adequado às necessidades do contexto.

Como fomos referindo na caracterização dos princípios, existem entidades que apresentam plena legitimidade para promover os direitos e proteger a criança ou o jovem em situação de perigo. Assim, podemos encontrar numa primeira linha de intervenção as entidades com competência em matéria de infância e juventude. A atuação destas entidades na promoção e proteção das crianças e jovens em perigo deverá ser efetuada de um modo consensual com os pais, o representante legal ou de quem tenha a guarda de facto. Aqui podemos incluir diversas instituições, desde as autarquias, o Instituto de Solidariedade e Segurança Social, as escolas, as instituições portuguesas de solidariedade social, os hospitais, entidades policiais, entre outras. A legitimidade de intervenção por parte destas entidades, numa primeira fase de todo o processo, dá-se devido à sua proximidade e ao envolvimento comunitário com a população em questão e a mais facilmente poderem atuar e prevenirem situações de risco (Ramão, 2006).

Concluimos que a intervenção para a promoção e proteção dos direitos das crianças e jovens em perigo é enquadrada pela LPCJP, e é assegurada pelas entidades públicas ou privadas com atribuições em matéria de infância ou juventude, pelas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e, em última instância, pelos Tribunais. O acompanhamento técnico em matéria de proteção de crianças e jovens em perigo junto dos Tribunais compete à Segurança Social, através das Equipas Multidisciplinares de Assessoria aos Tribunais (EMAT).

O sistema de proteção de crianças e jovens em perigo é organizado num sistema piramidal, de acordo com os princípios orientadores do Instituto da Segurança Social, I.P. (2007a) como se pode visualizar na figura 1.

Figura 1 - Modelo piramidal do sistema de proteção de crianças e jovens em perigo. (Fonte: Instituto da Segurança Social, I.P. 2007a, p.18)



Contudo, esta intervenção deverá ter em conta alguns aspetos essenciais, como podemos verificar na lei em análise (LPCJP), tais como: ser consensual e com o consentimento dos pais, do representante legal ou de quem tenha guarda de facto (previsto no artigo 7º), e da própria criança ou jovem com idade igual ou superior a 12 anos (previsto no artigo 10º). Caso estas entidades não consigam intervir dentro da sua competência nas situações de perigo de que tenham conhecimento, isto é, assegurar em tempo adequado a proteção e promoção dos direitos, uma vez que lhes é restrita a aplicação de medidas de promoção e proteção, as entidades deverão comunicar as situações às comissões de proteção (art. 65º) ou ao Ministério Público ou às Entidades policiais, caso sejam situações de crimes cometidos contra as crianças e jovens (art. 70º), ou ela própria se exponha ao perigo.

1.4.1.2- Sinalização e Intervenção - Crianças e Jovens em Perigo

É fundamental referir que qualquer cidadão que tenha conhecimento de situações de perigo que ponham em risco o desenvolvimento físico ou psíquico ou mesmo a vida da criança devem comunicá-las às entidades com competência em matéria de infância ou juventude, às entidades policiais, às comissões de proteção ou até mesmo às autoridades judiciais, conforme o evidenciado na LPCJP. No que diz respeito à comunicação por parte das entidades com competência em matéria de infância e juventude, esta comunicação deverá ser feita às comissões de proteção. Nos casos em que a comissão não estiver instalada ou quando a mesma não tenha competência para aplicar a medida adequada, a comunicação de perigo deverá ser feita diretamente ao Ministério Público. Para além destas comunicações outras poderão ser feitas,

nomeadamente pelas Autoridades Policiais e Judiciárias e pelas Comissões de Proteção aos Organismos de Segurança Social ou ao Ministério Público.

A intervenção nas crianças e nos jovens em perigo deverá procurar sempre o melhor interesse dos mesmos e em muitos casos o melhor passa por aplicar as medidas preconizadas na LPCJP de colocação dos menores em ambientes extrafamiliares - o acolhimento familiar e o acolhimento institucional.

Estas medidas, na nossa opinião, deverão ser perspectivadas como última instância, uma vez que ao serem aplicadas poderão provocar um sofrimento maior do que o próprio ato de mau-trato. Como refere Madeira (2000, p. 93), *“temos de reconhecer que nos nossos dias, a forma mais tradicional de encarar o problema da criança em perigo, retirando-a da sua família, é contestada, pois não resolve, apenas adia a responsabilidade, criando isolamento e exclusão e este ato é de uma forma geral sentido pela criança como uma punição”*.

1.4.1.3 - A Função e os Princípios da Intervenção

As medidas de promoção e de proteção dos direitos das crianças e jovens, têm como função: cessar a situação de perigo; garantir as condições necessárias para o desenvolvimento integral da criança ou do jovem; assegurar a recuperação dos menores que tenham sido alvo de alguma forma de exploração ou abuso.

O objetivo primordial da intervenção é o interesse da criança/jovem, que se superioriza a qualquer outro, independentemente da legitimidade que o assista. Num confronto de direitos, é o da criança que prevalece, nomeadamente face aos direitos inerentes ao poder paternal, cujo exercício se encontra aliás subordinado ao dever de agir em função do interesse do menor. Assim sucede com a colocação do menor num centro ou num lar mesmo que os seus pais manifestem oposição. O quadro legal procura encontrar um ponto de equilíbrio entre o direito dos pais educarem os filhos e o direito destes de serem protegidos de todo o tipo de abuso de poder, evitando-se, idealmente, a excessiva permissividade e a intromissão desnecessária na vida privada das pessoas (Gersão, 2000).

Não poderemos deixar de citar o princípio da intervenção **precoce** inserido na legislação (LPCJP) e que recomenda que a intervenção seja efetuada quando a situação de perigo esteja comprovada e reconhecida. Ainda e segundo Gersão (2000), esta posição parece omitir o facto de a prevenção se iniciar antecipando o perigo, isto é, combatendo os fatores que estão na sua génese, impedindo-os de se desenvolverem. O conceito de prevenção primária remete-nos para um momento anterior à constituição do risco, procurando evitar que os cenários mais negativos se transformem em realidades. Atuar depois desse momento remete-nos para o âmbito da prevenção secundária, que não sendo tardia, pois intervém na situação de perigo mal esta se acaba de formar, não é rigorosamente uma intervenção precoce.

Também a intervenção deve ser **oportuna**, ou seja, necessária e adequada à situação de perigo, princípio que realça a necessidade de se atuar com celeridade e eficácia. As medidas de promoção dos direitos e de proteção devem identicamente caracterizar-se pela proporcionalidade e privacidade limitando-se a restringir ou interferir na vida da criança ou do jovem e da sua família no mínimo e protegendo a sua intimidade, a sua imagem e a sua vida privada.

As medidas de promoção e de proteção pretendem refazer ou recuperar a responsabilidade parental deficitária, de modo a que os pais possam cumprir os seus deveres em relação aos filhos, dando-se prevalência às medidas, e sempre que tal for possível, que as crianças e os jovens fiquem integrados na sua família.

1.4.2 - Segurança Social como Sistema do Modelo de Proteção às Crianças e Jovens em Portugal

Um dos pilares do sistema de proteção social português são as políticas públicas, sendo que os serviços sociais constituem um serviço público para prevenir e intervir em problemas sociais, através de recursos sociais de gestão privada e pública.

A Segurança Social é um sistema que pretende assegurar direitos básicos dos cidadãos e a igualdade de oportunidades, ao mesmo tempo que pretende promover o bem estar de todos os cidadãos que residam no nosso território que exerçam atividade profissional, sejam cidadãos portugueses ou estrangeiros (Lei n.º 4/2007, de 16 de janeiro).

A atuação da Segurança Social é orientada pelos seguintes princípios gerais: universalidade, igualdade, solidariedade, equidade social, diferenciação positiva, subsidiariedade, inserção social, coesão intergeracional, primado da responsabilidade pública, complementaridade, unidade, descentralização, participação, eficácia, tutela dos direitos adquiridos e dos direitos em formação, da garantia judiciária e o princípio da informação (Lei n.º 4/2007, de 16 de janeiro).

Quando o Estado tem de substituir a família, isto em casos estritamente excecionais, a sua intervenção poderá assentar em bases unilaterais, nomeadamente em situações que correspondam a crianças abandonadas, maltratadas e retiradas da família, ou então quando a família não oferece as garantias económicas e sociais, que sejam capazes de afiançar a sobrevivência da criança. Em concordância com Fonseca (2004), na base dos direitos destas crianças estão alguns princípios comuns a todos eles. São princípios estruturantes dos direitos da criança e que traduzem um consenso generalizado na comunidade internacional: o princípio da igualdade, o princípio da diversidade, o princípio da discriminação positiva e o princípio da inclusão social e cultural da criança. Estes princípios estão representados no conjunto dos direitos-proteção que incorporam o corpo do texto convencional, desde aqueles que são respeitantes à vida, aos que dizem diretamente respeito à integridade física e psicológica da criança, aos direitos pessoais (Fonseca, 2004).

O Estado reconhece a criança e o jovem como agente social, e desenvolve um conjunto de meios de proteção que visa promover os seus direitos individuais, económicos, sociais e culturais, sendo em simultâneo o Estado social gestor e distribuidor de valores sociais.

A área da Infância foi, nas duas últimas décadas, talvez aquela que mais impacto sofreu na sequência de transformações ocorridas na sociedade portuguesa, não apenas na esfera da demografia nacional, mas e sobretudo, pelas profundas alterações de valores e atitude que fazem com que as crianças sejam hoje protagonistas da organização social das famílias, conforme o preconizado pelo Instituto Segurança Social (Alves, 2007).

O Instituto da Segurança Social, ao nível das políticas para a infância e juventude, orienta a sua intervenção de acordo com os seguintes princípios: Igualdade de oportunidades, Cidadania, Responsabilidade, Participação, Integração e Multidimensionalidade e Intervenção local (Alves, 2007, p. 6).

O modelo de proteção à criança em Portugal assenta no setor da Segurança Social e no subsistema de Solidariedade Social, valorizando a preservação da família e a manutenção da criança no sistema familiar.

Capítulo II- Acolhimento de Menores em Instituição: Breve Resenha Histórica

“Todas as crianças têm direito a ter um colo onde se possam sentar, enroscar como numa concha e receber mimos”.

(Strecht, 2000a, p. 31)

2.1- Acolhimento Institucional

Ao longo dos tempos o acolhimento foi assumindo diferentes formatos consoante a utilidade social que lhe era atribuída sob a influência direta das ideologias dominantes, dando resposta não só às crianças órfãs mas também a pessoas com perturbações mentais (Martins, 2004).

Historicamente no nosso país, o início destas respostas esteve ligado à igreja e à caridade. Em Portugal, a primeira instituição para o acolhimento de crianças órfãs e abandonadas de que se tem conhecimento foi o Hospício dos Enjeitados, no séc. XII (Graça, 2000). Uma criança que teve como destino ser deixada numa roda, numa rua ou na porta de uma casa particular era uma criança exposta, isto é uma criança abandonada, por ser fruto de relações ilegítimas, ou provenientes de progenitores que não tinham condições económicas para as sustentar.

A partir do séc. XVI, de uma forma mais organizada, podemos atribuir a proteção das crianças abandonadas à tutela das autoridades municipais que tinham a seu cargo hospitais e albergues (Vilaverde, 2000). Houve então a necessidade de o Estado intervir através da criação de instituições particularmente vocacionadas para o acolhimento das crianças expostas, surgindo em Portugal instituições para os expostos, nomeadamente a Casa Pia de Lisboa. Pretenderia assim o Estado encontrar uma resposta normativa à prática de abandono de crianças, comum nos séculos XVII e XVIII. A Real Casa Pia de Lisboa, fundada a 3 de junho de 1780, tinha a função de ministrar formação profissional aos jovens órfãos em risco social, entregues à delinquência e à vida indigente.

Em Portugal e como já foi referido no capítulo I, com a implantação da República em 1910, houve uma preocupação de dar apoio às famílias, nomeadamente àquelas que não se mostravam capazes de proporcionar os cuidados necessários às crianças que tinham a seu cargo, sendo comum naquela época, às classes baixas colocarem os filhos fora do seu contexto familiar.

Citando Martins (2012), dentro das propostas de renovação educativa e das políticas sociais, o Padre António de Oliveira, mentor da LPI, elaborou um programa educativo de formação, para as casas de correção (Lisboa e Porto) que à época estavam a seus cargo. O objetivo era reeducar aqueles menores, através da instrução, e com medidas de correção, para que no futuro pudessem estar inseridos na vida

ativa. O seu programa educativo de formação tinha por base uma trilogia pedagógica: *“Deus (educação moral e dos valores), Pátria (educação cultural, social e cívica) e trabalho (formação de um ofício)”* (Martins, 2012 p. 2573). Para a consecução destes objetivos, ou seja na (re) educação dos menores, admitiu prefeitos-professores, cujo papel era o de administrarem o ensino escolar, para além de serem também tutores e orientadores no quotidiano destes sujeitos. A permanência destes menores em macro-instituições, contribuía para o controlo social que se pretendia na época, verificando-se por isso um aumento destas casas ao longo do século XX (Casas, 1988).

Inicialmente as instituições eram sobretudo de carácter religioso, acolhiam crianças desamparadas, não desejadas ou cujos pais não tinham possibilidades de cuidar, acabando por ficar nestes espaços até à idade adulta. O objetivo educacional era o de terem autonomia ao nível dos aspetos básicos da vida quotidiana tais como: alimentação, limpeza e higiene e a aprendizagem de uma arte, que lhes permitissem sobreviver. A extensão da valência assistencial era a de considerar a satisfação das necessidades básicas.

As instituições totais segundo Goffman (1961, citado por Quintãs, 2009), que acolheram inicialmente as crianças órfãs e enjeitadas, eram instituições muito fechadas e com acolhimentos excessivamente longos. Não havia espaço para um acompanhamento personalizado, nem os gostos nem as vontades pessoais dos sujeitos não eram tidos em conta.

Os indivíduos que permaneceram nestas instituições, cujas fronteiras eram muito fechadas, com poucas interações com a sociedade exterior, ficavam limitados ao convívio com o grupo de pares que permaneciam na mesma situação, ao cumprimento de horários rígidos e a um conjunto de regras fiscalizadas pelos agentes institucionais, estas apresentavam algumas consequências negativas na vida desses sujeitos (Quintãs 2009). Muitas destas instituições não tinham funcionários capazes de assegurarem o correto desenvolvimento das crianças e jovens acolhidos, onde prevalecia um projeto coletivo em detrimento de um projeto individual.

A partir da década de quarenta vão ocorrendo mudanças significativas no tecido social Europeu. Começaram a surgir os primeiros estudos como é o caso de Spitz e Bowlby (1945, 1951, citados por Quintãs, 2009), sendo estes demonstrativos da nocividade deste tipo de macro estruturas, nomeadamente dos efeitos nefastos no desenvolvimento das crianças. Representa-se essa realidade desta forma *“...ainda há poucos anos, salvo raras exceções, o panorama era desolador. Centros instalados em edifícios desadequados, velhos ou antiquados, que espelhavam o crónico desinvestimento do estado nesta área. Por outro lado, percebia-se nesses locais a sua história e evolução: ora a influência da Igreja (centros em antigos conventos, por exemplo), ora a organização asilar do Estado Novo (edifícios grandes, frios de arquitetura prisional). A pobreza dos espaços físicos mantinha e agravava o grau de privação externa a que estes jovens são sujeitos”* (Strecht, 2003, citado por Gomes, 2005, p. 25).

No entender de Alberto a institucionalização de crianças e adolescentes faz lembrar pássaros e instituições imagens de gaiolas, em que *“cada instituição é uma casa de ‘faz de conta’, para crianças e adolescentes que continuam a sentir um profundo vazio de uma casa ‘de verdade’, com uma família de ‘verdade’, como têm os outros meninos e meninas”*. (Alberto, 2003, p. 242).

A partir dos anos 80 e 90 do último século, começaram então a surgir perspetivas mais liberais, sendo que estas perspetivas abrem um novo campo de ação no trabalho com crianças, começando a verificar-se um conjunto de exercícios, no sentido da igualdade de tratamento e preservação da identidade de todas as crianças em oposição às ideias mais autoritárias, que davam especial valor à disciplina (Casas, 1988).

Neste sentido, não basta a aprovação de leis, que apesar de refletirem as preocupações no domínio da proteção e intervenção às crianças, devem acima de tudo assegurar a proteção das crianças e dos jovens na aplicação de princípios fundamentais de: liberdade, igualdade e legalidade sem discriminação (Carvalho, 1999). No que se refere a crianças e jovens institucionalizados, para além da proteção legal e do respeito pelos princípios atrás descritos, devemos perceber como é que estas crianças e jovens se sentem por não poderem estar com a sua família de “verdade” e por saberem que as suas famílias foram consideradas incapazes de cuidar delas, assim como de as amar e educar (Alberto, 2003).

Ainda para este autor, não podemos conceber instituições para que a sociedade as deixe isoladas e fechadas por um problema que certamente as incomoda, com o objetivo de substituir a família, oferecendo “casa, comida e roupa lavada” a fim de ficarmos de consciência tranquila, sem ter em conta características individuais de todas as crianças e jovens que sejam acolhidos. Nesta perspetiva e na opinião de Strecht (2000b), a institucionalização de crianças e jovens deverá ser uma solução para um problema sem mais nenhuma saída, pois todas as crianças separadas dos seus pais, por mais negligentes que estes tenham sido, sofrem. Ainda segundo este autor, no processo de institucionalização surgem sentimentos de perda, vazio e solidão, o que pode mesmo conduzir a estados de ansiedade excessivos.

Alves (2007) sublinha que se tem verificado reajustamento e melhorias no funcionamento e missão destas instituições, apostando-se na integração das crianças e jovens na sociedade e em que a vertente educativa assume um valor baseado em modelos familiares. No entanto, e ainda para este autor, a institucionalização terá de ser a *“ultima opção de intervenção social e judicial junto de crianças e jovens em perigo, aplicando-se exclusivamente quando não existem condições efetivas na família biológica, nuclear ou alargada, para que a criança aí permaneça em segurança”* (Alves 2007, p. 65). Frisa ainda que esta resposta deverá ser *“...transitória e não definitiva...”* (p.94), evitando assim que as crianças permaneçam por longos anos nas instituições e apenas de lá saiam quando atingirem a maioridade. Em suma, o acolhimento só deverá ser solução, quando não haja mais nenhuma forma de proteger a criança.

2.1.1 - Mudança de Paradigma Institucional

Relativamente às instituições que têm crianças a seu cargo, o Estado tem o papel de garantir os direitos das crianças institucionalizadas, assegurando as condições necessárias e exercendo uma ação fiscalizadora sobre as instituições.

Em Portugal, a partir de 1990, as instituições começaram a ser estudadas nas manifestações das suas características particulares e a contemplar uma função **educativa ecossistémica**, tornando-se capazes de fomentar o desenvolvimento **global** das crianças e jovens que acolhiam (Carvalho, 2000).

Em 1996, constitui-se uma Comissão Interministerial para o estudo da articulação entre os Ministérios da Justiça e da Solidariedade e Segurança Social (Resolução do Conselho de Ministros n.º 193/97). Iniciou-se assim uma grande reforma política e legislativa em Portugal em matéria de infância e juventude. Foi a partir desta comissão que se iniciaram as propostas da LTI e da LPCJP, aprovadas em 1999 e já atrás referidas e explicadas.

Neste contexto, é impreterível definirem-se os direitos das crianças e jovens acolhidos, no sentido de lhes garantir a sua individualidade, bem-estar, qualidade de vida e a participação ativa no seu projeto de vida.

Devem, assim, e segundo o que está devidamente claro na LPCJP, as instituições de acolhimento estar dotadas de meios e condições necessárias para que possam promover uma resposta eficiente e eficaz junto das crianças e famílias, para que lhes possam garantir assegurar os seus direitos de forma a direcionarem o seu trabalho para a inclusão de todas as crianças. Cabe à instituição atender às necessidades psicológicas e sociais das crianças e jovens que têm acolhidas, tendo em conta a personalidade individual de cada uma.

Em 2007 o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social promove um despacho, o qual visava a implementação de medidas de qualificação da rede de Lares de Infância e Juventude, incentivando a melhoria contínua da promoção de direitos e proteção das crianças e jovens acolhidas, no sentido da sua educação para a cidadania e desinstitucionalização, em tempo útil, denominando-se Desafios, Oportunidades e Mudanças (DOM) (Despacho nº 8393/2007). Este plano está centrado nas crianças e jovens acolhidos, tendo em conta que o acolhimento deverá ser desejavelmente sempre provisório, para que não fiquem acolhidos mais do que o tempo necessário. Define também as condições necessárias para a elaboração dos seus **projetos de vida**, para que estes sejam uma prática institucional assumida. Paralelamente, procura criar as condições institucionais que permitam às crianças e jovens viver em Lar, no pleno usufruto dos seus direitos tendo garantidas as necessidades de bem-estar, proteção e desenvolvimento pessoal.

Em 2012 o Governo atendendo ao Programa de Emergência Social e através do Ministério Solidariedade e Segurança Social, substitui em julho o plano DOM pelo

plano: Sensibilizar, Envolver, Renovar, Esperança, MAIS, (SERE+) aprovado através do Despacho n.º 9016/2012.

Este plano visa a continuidade dos propósitos do Plano DOM, acrescentando: *“Ao Estado e à sociedade civil impõe -se que procurem renovar as metodologias adotadas aos níveis técnico, organizativo e funcional dos lares de infância e juventude, através do desenvolvimento de um plano de intervenção integrada e especializada, que evidencie uma melhoria contínua da promoção de direitos e proteção das crianças e jovens acolhidas nos lares, não só no que se refere à definição e concretização, em tempo útil, de um projeto que promova a sua desinstitucionalização, mas seja igualmente promotor do seu desenvolvimento integral”*In (Despacho n.º 9016/2012).

2.1.2 - Objetivos e Fundamentos dos Planos: DOM e SERE+

O objetivo dos planos DOM e SERE+ (aprovados em Diário da República, 2.ª série, N.º 9, 10 de maio de 2007 e Diário da República, 2.ª Série, N.º 128, 4 de julho de 2012), e em matéria de recursos humanos, é o de prover aos Lares uma Equipa Técnica caso não exista, ou o reforço das Equipas Técnicas existentes em Lares, onde o seu dimensionamento se revele insuficiente face ao número de crianças e jovens acolhidas. A formação profissional é também encarada como um dos pilares fundamentais e para isso, foram desenvolvidas ações de formação para as Direções das Instituições e respetivas Equipas Técnicas e Educativas. A par destas mudanças e ao nível técnico pretendem-se dotar as instituições com:

- planos de supervisão para as Equipas Técnicas e Equipas Educativas;
- construção/reformulação de instrumentos técnicos de suporte à intervenção.

O acolhimento institucional deve então ter uma nova perspetiva, deve ser visto como transitório, obedecendo aos seguintes princípios:

O Lar não é substituto da família atual ou futura da criança ou jovem, mas sim o representante/defensor/promotor dos seus direitos e desenvolvimento bio-psico-social, que tudo deve fazer para que a criança ou o jovem volte a viver no seio de uma família (Plano DOM). Deve promover e participar na elaboração e dinamização de projetos de vida, suportado por planos de intervenção individualizados e pela atuação articulada da rede de parceiros. Deve promover, sempre que possível, a proximidade da criança ou do jovem à família, abrindo as portas da Instituição à sua entrada e funcionando como catalisador, mediador e observador da relação e das interações. Simultaneamente deve aproveitar as potencialidades do espaço institucional para a estimulação das competências parentais com vista à (re) integração da criança (Plano DOM).

As instituições de acolhimento de crianças e jovens, devem também e através dos agentes educativos garantir:

- atenção individualizada, centrada nas necessidades de valorização, estabilidade e afeto da criança;
- que o processo de acolhimento inicial deverá ser personalizado;
- que a relação educador/criança/jovem deverá ser centrada na estimulação das capacidades comunicativas;
- dar relevo particular à relação com a família;
- conceder relevância à promoção da autonomia;
- promover o envolvimento das crianças no funcionamento da instituição e na relação com pares (de dentro e de fora da Instituição)(Plano DOM).

Um outro princípio das instituições é o de promover a inclusão, isto é, a integração das crianças e jovens no tecido social, acompanhar a inserção nos equipamentos e estruturas da comunidade (educação, saúde, atividades culturais, lúdicas e desportivas), reforçar a ligação das crianças à sua comunidade de origem, promover a integração dos Lares na comunidade, através de redes de parceria formais e informais.

O funcionamento e organização da Instituição deverá obedecer à definição de papéis dentro do Lar (equipa técnica, educativa e direção), proceder à estrutura de regras, à elaboração e aplicação do projeto educativo, obedecendo a procedimentos uniformizados, mas tendo em conta a identidade de cada instituição e de quem vive dentro delas. Os recursos humanos deverão ser os adequados ao número de crianças e jovens acolhidos (Plano DOM).

O plano SERE+ acrescenta ainda: *“no âmbito do protocolo de cooperação sobre um novo modelo de acolhimento para as crianças e jovens em risco, que, complementando a ação direta do Estado e respetivas instituições públicas, vêm partilhando importantes responsabilidades, quer para o acolhimento de curta duração em centros de acolhimento temporário, quer para o acolhimento prolongado, em lares de infância e juventude que a procura conjunta de mais soluções, deverá continuar a ter por base uma **intervenção integrada, especializada e continuada** junto dessas crianças e jovens e suas famílias, a par duma proteção quotidiana às primeiras, assente em modelos socioeducativos adequados”* In (Despacho n.º 9016/2012).

2.2 - Modelos de acolhimento institucional

Segundo Martins (2010) o modelo de acolhimento institucional, em muitos casos, ainda é um modelo caritativo e assistencialista, funcionando como uma espécie de super ego externo, que pretende a conformação à norma e potencia mecanismos de dependência e não mecanismos de autonomia, pelo que as crianças e jovens acolhidas tenderão a ser no futuro também adultos beneficiários de outras respostas sociais, perpetuando o ciclo de desproteção e dependência do Estado.

Hill (2000, citado por Martins, 2004), distingue três modelos de funcionamento dos serviços residenciais:

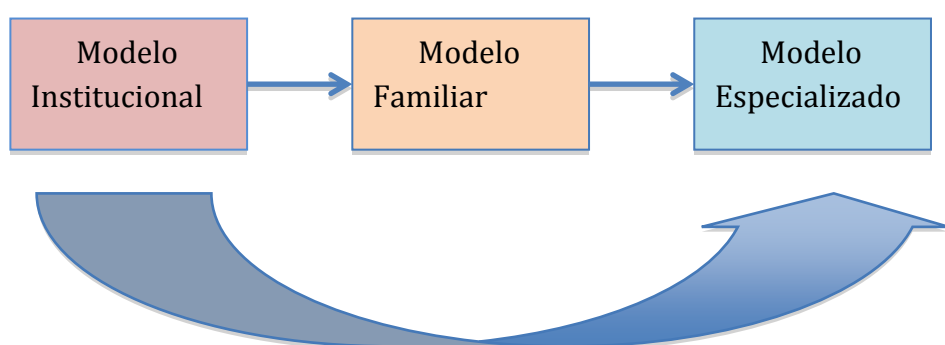
- modelo focado na instituição - estes modelos assentam no pressuposto de que a modificação do comportamento é indispensável ao funcionamento adaptativo da criança ou do jovem e que estes processos decorrem das suas experiências relacionais com a equipa e com os pares da instituição. O contexto exterior é apenas integrado na dinâmica interna do centro, competindo à instituição capacitar a criança ou o jovem para lidar com as exigências colocadas pelo meio.

- modelo focado na perspectiva das crianças e jovens acolhidos - Estes modelos pode harmonizar -se com o modelo focado na instituição. No entanto procuram situar a criança no seu contexto temporal e sociocultural mais abrangente, analisando o seu funcionamento e desenvolvimento em vários domínios. A família é objeto de atenção, na medida em que contribui para a definição da criança ao longo do seu ciclo de vida.

- modelos sistémicos - focados no âmbito mais geral do sistema de bem-estar e proteção das crianças e dos jovens – estes modelos assentam no pressuposto de que vários fatores influenciam o funcionamento das instituições que acolhem crianças e jovens tais como: as políticas sociais, localização e arquitetura da instituição; o clima social, relações com a família, a escola e a comunidade, determinações teóricas e ideológicas, custos do serviço prestado e as dinâmicas organizacionais exteriores à instituição (Ainsworth & Fulcher, 1981, cit. por Martins, 2004).

Citando Martins (2010) e num plano mais recente, poderemos destacar três tipos de modelos de acolhimento institucional: o modelo institucional, o modelo familiar e o modelo especializado, conforme se visualiza na Figura 2.

Figura 2 - Modelos de acolhimento institucional - (Fonte: Martins, 2010)



Passaremos de seguida a uma breve descrição do funcionamento de cada modelo.

O **modelo institucional** assenta no acolhimento preferencial de órfãos e situações de grande pobreza, com espaços físicos muito grandes e com lotações de crianças e jovens muito elevadas. As instituições são fechadas, a escola, o refeitório ou o campo de futebol, fazem parte destes edifícios. Na sua grande maioria os profissionais são pouco qualificados, a instrução e a monitorização confundem-se com a educação e a

perspetiva é essencialmente assistencialista e caritativa. A intervenção é muito limitada às necessidades básicas, com tempos de acolhimento muito prolongado, sendo o contacto com as famílias muito pouco ou inexistente (Martins, 2010).

O **modelo familiar** veio dar uma resposta diferente, pretendendo ser dista da anterior. Assenta no acolhimento de jovens com problemáticas mais alargadas, nomeadamente as que se encontram plasmadas na LPCJP: abandono; maus-tratos físicos; maus-tratos psíquicos; abuso sexual; a negligência; qualquer forma de exploração ou de trabalho infantil; comportamentos ou atividades do próprio menor que coloquem em perigo sério o seu desenvolvimento. O plano DOM veio dar um impulso à substituição do anterior modelo (institucional) pelo modelo familiar. As instituições passam a ser de pequenas dimensões e com poucas crianças ou jovens e com profissionais qualificados em que a educação tem por objetivo ser integral no que respeita ao desenvolvimento bio-psico-social de cada criança ou jovem. A utilização dos recursos da comunidade, tais como a escola, associações culturais e desportivas, serviços médicos, formação profissional, entre outros, são também recursos preferenciais aos da própria instituição. O contacto com a família deverá ser permanente, mantendo as portas da instituição continuamente abertas, sendo estimulada a sua participação no projeto de vida das suas crianças ou jovens. Também a dinamização dos projetos de vida das crianças e jovens, devem ser sistematizados, podendo optar-se pelas seguintes respostas: adoção, a reunificação familiar ou promoção da autonomia. Este modelo é centrado na transformação interna e assenta no respeito pela individualidade e na valorização da diversidade, promovendo um acompanhamento personalizado, (Martins, 2010).

As mutações sociais inerentes à sociedade, vieram trazer novas problemáticas às crianças e aos jovens para além das já existentes, podendo atualmente acrescentar às seguintes problemáticas: crianças e jovens estrangeiros não acompanhados pelos pais e desenraizados culturalmente; crianças e jovens sem limites internos e cujos pais se assumem impotentes para lidar com a situação, crianças e jovens com psicopatologia, e crianças e jovens com comportamentos “desviantes” (em alguns casos pré-delinquência ou mesmo delinquência, mas sem moldura legal para a Lei Tutelar Educativa).

Assim, o modelo **especializado** assenta em respostas à necessidade de intervenção na variada casuística de desproteção, isto é, tratam-se problemáticas específicas. Não sendo uma alternativa ao modelo familiar, tem uma cobertura de necessidades integrais e específicas, com programas de intervenção intensos e com modelos socioeducativos especializados que visam: a reabilitação e tratamento e a promoção da autonomia dos jovens sendo por isso unidades de socialização (em articulação com a Justiça). O modelo especializado opera sobretudo em Unidades Terapêuticas; Comunidades Terapêuticas (em articulação com a Saúde); Centros de dia terapêuticos e em Lares especializados com dinâmica familiar e com equipas educativas muito especializadas (Martins 2010).

Ao alterar o paradigma de intervenção em LIJ, assim como os seus modelos, pretende-se corresponder à efetiva defesa do interesse superior das crianças e dos jovens e à nova realidade sociojurídica, conferindo-lhe um caráter terapêutico e reparador e permitindo que às mesmas seja fortalecido o ego, de forma a saírem das instituições com maior autonomia, segurança e sentido de identidade.

Impõe-se assim, que o Estado e a Sociedade Civil, possam encontrar as metodologias mais adequadas, de forma a assegurar respostas partilhadas mais qualificadas, **projetos de vida** consistentes, aptos a colocar a criança ou o jovem, no centro das nossas atenções e encarando sempre que o seu acolhimento é desejavelmente provisório.

2.2.1 - Acolhimento de Crianças e jovens - Lar de Infância e juventude

Todas as Crianças e Jovens têm direito a uma família, pelo que o objetivo primário do acolhimento é ser instrumental na concretização dos projetos de vida (PV). De acordo com Sottomayor (2003), o princípio da “prevalência da família”, como critério orientador da intervenção do Estado, não deve ser entendido como um primado da família biológica, mas sim, no sentido da inserção numa família funcional, que pode ser a de origem ou adotiva. Também na opinião de Sá (2002), a presunção de que o biológico legitima o relacional tem levado a privilegiar os laços de sangue em detrimento dos desempenhos parentais. Ainda de acordo com o mesmo autor, as crianças nunca identificam os seus pais pela consanguinidade, mas pela constância da sua presença, pela humanidade com que as acolhem e dialogam com as suas contrariedades e dificuldades. Neste sentido, Sá e Sottomayor parecem estar em concordância, ao admitirem que a família deverá ser funcional, tanto nos afetos como no acompanhamento, podendo ser família de origem ou adotiva, isto é, a consanguinidade pode não ser sinónimo da identificação familiar.

Relativamente às medidas de colocação, o artigo 20º, da CDC, refere que o Estado tem a obrigação de assegurar proteção especial à criança privada do seu ambiente familiar e de zelar para que possa beneficiar de cuidados alternativos adequados ou colocação em instituições apropriadas. Todas as medidas relativas a esta obrigação deverão ter devidamente em conta a origem cultural da criança. Também o n.º 6 do artigo 36 da CRP diz *“os filhos não podem ser separados dos pais, salvo quando estes não cumpram os seus deveres fundamentais para com eles e sempre mediante decisão judicial”*.

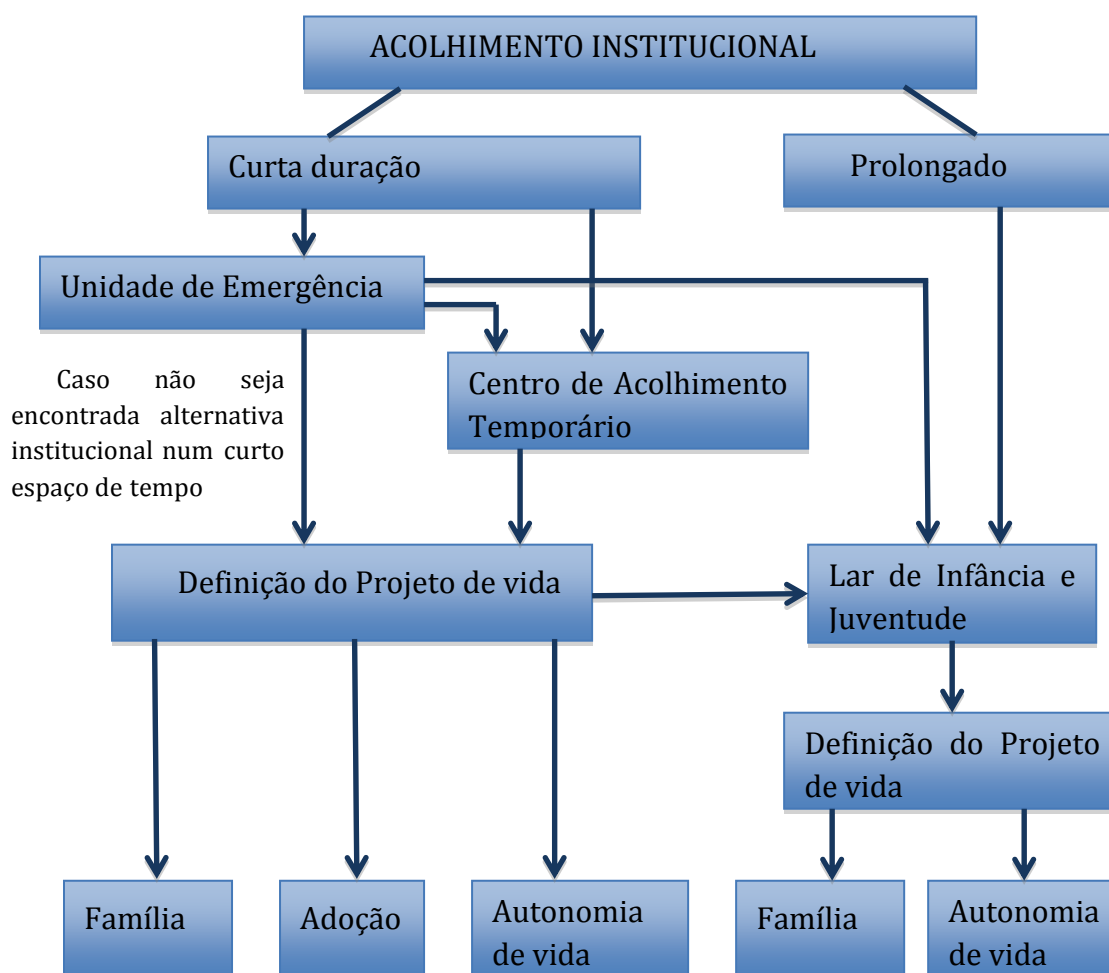
A criança ou jovem deve ser alvo de proteção especial promovendo-se o seu desenvolvimento integral e da família enquanto elemento com responsabilidade. A família tem um papel importante em toda a fase da intervenção uma vez que deve ser beneficiária e aliada na promoção e proteção da criança.

As medidas de colocação surgem somente quando se virem esgotadas todas as possibilidades de um trabalho multidisciplinar com a família de origem e com a

própria criança ou jovem, no sentido de evitar cortes efetivos cujos efeitos perversos sejam dificilmente mensuráveis a curto prazo (Instituto Desenvolvimento Social, 2000).

Assim, o acolhimento institucional é uma medida a ser adotada quando todas as outras já falharam, como já foi evidenciado anteriormente. Na figura 3 observa-se a distribuição em rede do sistema nacional de acolhimento e acompanhamento de crianças e jovens em perigo. Segundo o Instituto de Segurança Social (2007), o sistema de acolhimento institucional divide-se em dois níveis, sendo que o primeiro nível se subdivide em duas partes e o segundo nível numa parte, sendo no entanto notório que as soluções do primeiro nível podem vir a transitar para o segundo nível, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 - Acolhimento Institucional - Fonte (Martins, 2010)



Conforme se pode constatar a institucionalização pode ser de curta duração (prazos inferiores a 6 meses) ou de longa duração, com prazos superiores a 6 meses.

Assim quando uma criança é colocada numa unidade de emergência, o prazo nunca deverá ser superior a 48 horas, nos centros de acolhimento temporário o prazo não deverá exceder os 6 meses, podendo no entanto prolongar-se até 12 meses, sendo que estas duas situações se enquadram em medidas de carácter temporário.

Estas opções são utilizadas para que se possa afastar temporariamente a criança ou o jovem do seu meio familiar quando este apresenta perigo, isto é, situações que apresentam perigo eminente para a criança ou o jovem. O acolhimento prolongado, acontece quando se verificam situações de perigo ou risco para a criança ou jovem no seio familiar. Estas opções enquadram-se nas medidas cujos prazos são superiores a 6 meses. Em qualquer dos casos, e mediante um diagnóstico técnico favorável, a criança ou o jovem poderá regressar para a sua família biológica. Caso não seja possível, deverão as equipas técnicas através das Equipas Multidisciplinares de apoio aos tribunais (EMAT), elaborar o mais rapidamente um PV para cada criança ou jovem.

No caso de todas as respostas falharem, pode eventualmente uma criança ou um jovem que tenha sido acolhido numa medida de curta duração, passar para uma medida de longa duração, nesse caso passará para um LIJ.

Conforme se pode observar na figura 3, a definição do PV é figura central, em qualquer das respostas encontradas. O delinear de um PV pressupõe um profundo diagnóstico da criança ou do jovem e da sua família, bem como a estruturação conjunta que possa envolver a criança ou jovem, a família e a comunidade, de um plano de ações e avaliação dessas ações. A decisão sobre um PV, só terá validade se for o resultado da avaliação multidisciplinar e interinstitucional das ações estabelecidas. Só através de um contacto próximo e regular com a criança ou o jovem no seu dia a dia, se pode aferir da adequabilidade das ações de um plano de intervenção. De igual modo, o próprio funcionamento das instituições é determinante para a definição dos PV das crianças e jovens que acolhe.

Se uma instituição funcionar de forma democrática, se a criança ou o jovem participar na tomada de decisão nos aspetos que a ela e ao funcionamento institucional dizem respeito, se a instituição promover valor às crianças e aos jovens na sua individualidade, conferindo-lhes um tratamento e uma atenção individualizada no seu quotidiano, haverá grandes probabilidades da criança ou o jovem aprender a participar e a ter voz sobre os assuntos e sobre as várias áreas da sua vida.

Consideramos que a procura dinâmica de soluções, deverá continuar a estar presente na intervenção integrada e continuada junto dessas crianças e jovens e das suas famílias, a par de uma proteção quotidiana aos primeiros, assentes em modelos educativos adequados dentro dos contextos institucionais, no caso LIJ.

Atendendo à sua situação jurídica os LIJ, podem ser públicos, cooperativos e sociais ou privadas, desde que tenham acordos com o Estado. Funcionam em regime aberto, o que significa dizer que permitem a livre entrada e saída das crianças, em consonância com as normas gerais de funcionamento e são *“organizadas em unidades que favoreçam uma relação afetiva do tipo familiar, uma vida diária personalizada e a integração na comunidade”* (artigo 53 da LPCJP).

Segundo Fernandes e Silva (1996), LIJ é uma resposta social de acolhimento, para crianças e jovens em perigo dos 0 aos 18 anos, (podendo ser prolongada até aos 21, mediante pedido atempado às entidades competentes) e sempre por períodos

superiores a 6 meses. Os objetivos desta resposta são: assegurar as necessidades básicas, fornecendo condições de vida tão aproximadas quanto possível a uma estrutura familiar, mas também fornecer meios que contribuam para o seu desenvolvimento e valorização pessoal, profissional e social em cooperação com a comunidade, escola e família.

Os LIJ, devem também reintegrar a criança ou o jovem na sua família, ou na comunidade de origem, no mais curto espaço de tempo. Quando isto não for possível, procurar respostas como a adoção, ou confiança a pessoa idónea ou a gradual autonomização, medidas a adotar consoante a idade e o perfil de cada criança ou do jovem. De forma a evitar a rutura dos laços familiares e da comunidade de origem, os acolhimentos em lares, deverão ser em locais próximos da residência dessas crianças ou jovens. O acolhimento de crianças e jovens em perigo deve ser encarado como um recurso especializado dotado de condições materiais e humanas especializadas para a difícil tarefa de promoção e proteção de crianças e jovens em perigo.

Em resumo, a eficiência da instituição é, assim, articulada e interdependente dos sistemas mais amplos na qual se integra e com os quais interage, sendo eles designadamente: a história de vida da criança, integrada nos diversos sistemas, designadamente, o meio familiar, social e cultural.

Todos nunca seremos demais para contribuir com o nosso esforço e dedicação para o bem estar das nossas crianças e suas famílias porque *“todas as crianças têm o direito a viver felizes e a ter paz nos seus pensamentos e sentimentos”* (Strecht, 2000a, p. 32).

2.2.2 - Caracterização da situação de acolhimento das crianças e jovens em Portugal

De acordo com os dados obtidos no Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens – CASA 2012, Instituto da Segurança Social (2013), 8.557 crianças e jovens encontravam-se em situação de acolhimento, sendo que 2.289 desse total, iniciaram o acolhimento em 2012, registando-se este valor como o mais elevado desde 2006. No entanto e comparativamente ao ano de 2006 há uma diminuição de jovens em instituições, tendo em conta que os dados nos revelam que o número de jovens institucionalizados na época, era 12.245. Face a esta realidade os Governos apostaram na requalificação da rede LIJ, através de medidas já atrás referidas, a fim de promover a desinstitucionalização de Crianças e Jovens, que de facto se veio a concretizar, tendo em conta os números apresentados nos relatórios de PII e CASA situados entre os períodos, 2006-2012.

Ainda citando o referido relatório, predomina claramente a tendência ao longo dos anos, de uma maior predominância de adolescentes, cujas idades estão compreendidas entre os 12 e os 17 anos, correspondendo assim a uma maior percentagem em situação de acolhimento, com 54,9% e se se incluírem os jovens

entre os 18 e os 20 anos, passa a verificar-se um peso ainda maior de 66%, contra 34% na faixa etária dos 0 aos 11 anos.

No que se refere ao sexo dos jovens institucionalizados, verifica-se uma ligeira predominância do sexo masculino, com 50,5%, contra 49,5% do sexo feminino, sendo que este fenómeno se verifica sobretudo até aos 14 anos, tendência que se inverte a partir dos 15 anos em que existe uma predominância feminina.

O mesmo relatório revela que os distritos com números mais elevados de institucionalizações, são Porto, Lisboa e Braga, sendo estes os distritos que também contribuíram para maior número de saídas.

Em contrapartida, os distritos de Beja, Portalegre e Évora apresentam um número de crianças e jovens institucionalizados mais reduzido, apresentando um menor número de desinstitucionalizações, assim como os distritos de Castelo Branco e Guarda.

Divulga também o referido relatório, que em relação à escolaridade no ano de 2012, existiam 4.585 crianças e jovens institucionalizados em idades de escolaridade obrigatória (considerado ainda entre os 6 e os 15 anos de idade), dos quais 29 (0,6%) não frequentavam a escola ou cursos de formação profissional. De referir que 21 destes jovens (12-15 anos) apresentavam problemas de comportamento, os restantes 8 jovens apresentam deficiência mental, debilidade mental e problemas de saúde mental.

O relatório CASA – 2012 menciona também que, em termos de progressão escolar a partir dos 11 anos, evidencia-se uma clara tendência para o insucesso escolar. Deste modo, os dados revelam que, à semelhança dos anos anteriores, se mantém um aumento do insucesso escolar na idade de mudança dos ciclos escolares: os 11 anos representam a transição do 1º ciclo para o 2º ciclo, os 13 anos a transição do 2º ciclo para o 3º ciclo, os 16 anos a passagem do 3º ciclo para o secundário. De referir que apenas 64 jovens entre os 16 anos e os 20 anos completaram a escolaridade obrigatória. No ano em análise, existiam 46 jovens entre os 16 e os 20 anos que se encontravam sem enquadramento escolar e desempenhavam atividade profissional.

As dificuldades escolares destes jovens são evidenciadas desde muito cedo, pelo que se pode deduzir que há uma carência de alternativas de aprendizagem adaptadas a esta população a fim de combater o insucesso escolar.

“As crianças e jovens em situação de acolhimento, devido às circunstâncias adversas que pautaram o seu processo de desenvolvimento bem como aos traumas sofridos, evidenciam dificuldades acrescidas na progressão curricular e na adaptação à comunidade escolar, quando inseridas no ensino regular, o que por si só, tem um enquadramento mais rígido e formal ao nível da aquisição de competências e exige capacidades acrescidas em termos de tolerância e de relacionamento interpessoal entre pares”(Instituto de Segurança Social, I.P., 2013, p. 23).

Desta forma a existência de currículos alternativos, como por exemplo os Cursos de Educação e Formação (CEF) e o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), permitem fazer face ao abandono escolar e garantir a obtenção de níveis de equivalência até ao 12º ano de escolaridade. Sendo um facto que o insucesso e o risco de abandono escolar tendem a subir com o aumentar da idade, torna-se cada vez mais relevante proporcionar o acesso a estes jovens a alternativas de ensino.

2.3- Efeitos da Institucionalização

Após algumas considerações conceptuais, um breve olhar pela evolução histórica das instituições de Infância e Juventude e a enunciação de alguns objetivos, funções, modelos do acolhimento e caracterização institucional, vejamos agora quais os riscos, bem como as potencialidades e oportunidades do acolhimento institucional, tendo em consideração os diversos sistemas ou modelos que enquadram as instituições.

Refletir sobre o impacto da institucionalização de menores vítimas de maus tratos, é considerar os fundamentos, as possibilidades e os limites subjacentes às políticas de intervenção. Teremos que identificar a diversidade das instituições, no que respeita ao seu tamanho, os seus objetivos, os seus modelos de atuação, a sua dinâmica interna, os recursos humanos e materiais que possuem (Alberto, 2003).

Gomes (2005) narrou no seu estudo, vários sentimentos nos jovens, no momento da **chegada** à instituição, predominando as memórias de: **medo, desamparo, revolta, confusão, tristeza e sensação de aprisionamento**. No entanto, e segundo esta autora, estes sentimentos diferem dependendo em grande parte da dimensão da instituição, sendo que nas instituições pequenas se faz uma aproximação progressiva e calorosa no dia da chegada, enquanto nas maiores existe um acolhimento mais distante, mais técnico e não tão caloroso.

2.3.1 - Riscos da institucionalização

Ao acolhimento institucional associa-se, frequentemente, uma imagem negativa decorrente das características das instituições anteriormente referidas no ponto 1 deste capítulo, e no impacto que tem na criança e no jovem. Na transição para um ambiente desconhecido. Assim, existem diversos aspetos negativos das instituições que podem trazer consequências, também elas negativas, para as crianças e jovens institucionalizados.

Os primeiros estudos sobre os efeitos que a institucionalização tem no desenvolvimento infantil, remontam aos trabalhos de Spitz e de Bowlby (1945, 1951 citado por Santos 2009). De uma maneira geral, a investigação concluiu que as crianças e jovens que vivenciaram experiências de retirada familiar, *“tendem a apresentar elevados níveis de problemas emocionais e comportamentais, nomeadamente, hiperatividade e fraca capacidade de socialização. A falta de concentração nas tarefas, a baixa popularidade entre pares, o baixo rendimento escolar,*

a agitação, a carência afetiva e os medos, são alguns dos problemas apontados nestas crianças e jovens” (Santos, 2009,p.22).

As crianças institucionalizadas, tendem a desenvolver alguns padrões comportamentais problemáticos. Aponta-se por exemplo a dificuldade em resistir à frustração, o que pode apresentar um bloqueio básico no seu desenvolvimento psicológico, as dificuldades de relacionamento interpessoal, os sentimentos depressivos, os níveis elevados de ansiedade e de agressividade destrutiva, as dificuldades de aprendizagem e o insucesso escolar(Alberto, 1999; Gois, 1995; Formosinho e *al*,2002;Strecht, 2000; Vilaverde, 2000, citado por Carneiro e *al*, 2005).

Também Bleger (1984, citado por Arpini, 2003), chama a atenção para o facto de que o funcionamento das instituições tende a reproduzir a mesma lógica do problema que esses espaços visavam combater. Ao contrário do que se esperava, elas acabam por criar as mesmas dificuldades, sofrimentos e abandonos já vividos por essas crianças e adolescentes, reeditando, assim, a mesma relação que a sociedade estabeleceu com esses sujeitos ao abandoná-los e isolá-los. O regime disciplinar e autoritário que caracteriza tais instituições foi objeto de vários estudos, dentro dos quais se encontram os trabalhos de Foucault e e Goffman (1997, 1974, citado por Arpini, 2003). Os autores refletem sobre aspetos como a representação que a criança e o jovem fazem da vida institucional, isto é, na destruição da identidade e nas consequências da estigmatização e nas dificuldades que estas crianças e jovens enfrentam no seu processo de reinserção social. Assim e para estes autores, a instituição criou uma imagem negativa do seu próprio mundo, uma vez que serviu de cenário para que todas as repressões, humilhações e violências acontecessem com a população institucionalizada, ficando definida como um lugar de fracasso, um lugar sem saída e sem perspectivas. Ainda para Lane (1995, citado por Arpini, 2003, p. 71) devemos considerar o facto das instituições serem as *“reprodutoras de ideologia que têm a sua eficácia garantida pelo seu conteúdo de valores, cuja captação no plano individual se dá pela esfera afetiva, e se não forem refletidas ou decodificadas pela linguagem, irão constituir fragmentos que poderão inibir o desenvolvimento da consciência, dar falsos significados à atividade e mesmo constituir aspetos nucleares da afetividade, levando à cristalização da identidade”*.

As instituições que têm excesso de crianças, as particularidades e a intimidade de cada uma não são tidas em conta, muitas das vezes pela falta de tempo com que os cuidadores se deparam. Todos os objetos são partilhados, desprovidos de carga emocional em virtude de uma vivência coletiva (Teixeira 2009). Neste sentido, os jovens acabam por se sentir desqualificados das suas características únicas, para se sentirem como mais um número dentro da instituição sendo, por vezes, pouco estimulados devido à falta de estímulos materiais e também sociais.

Seguindo ainda a teorização de Teixeira, nas instituições as relações são pouco individualizadas, pouco profundas e pouco estáveis, despoletando perturbações nas relações com os outros e, por vezes, também com o mundo que os rodeia, existindo

falhas relativamente aos vínculos afetivos básicos que foram quebrados ou não se constituíram nas relações iniciais com a família (Teixeira, 2009).

Para Martins (2004) estas crianças e jovens, tendem a apresentar ausência de sentimentos de pertença, diminuição da autoestima, perda do sentido de identidade familiar, limitação e empobrecimento das suas possibilidades de escolha pessoal, poucas capacidades na tomada de decisões. Também Strecht (2000a) refere que poderá existir a perda da própria identidade pessoal, ausência de curiosidade intelectual, baixos níveis de resistência à frustração, dificuldades de integração e aceitação plena na sociedade, lacunas na expressão verbal e motora e expressão de comportamentos violentos.

Para além disto, também Alberto (2003, p.230), aponta como consequências negativas de um acolhimento prolongado quatro aspetos que poderão ter implicações negativas:

1. sentimentos de punição, em que a criança e o jovem percecionam que ela própria está a ser punida;
2. demissão/diminuição da responsabilidade familiar, em que pode haver uma desqualificação da família e do seu meio, quanto ao seu papel, quanto à confiança dos seus recursos, as funções parentais são desqualificadas levando ao afastamento da criança ou do jovem;
3. estigmatização e discriminação social, construção de estereótipos construídos através das imagens sociais dos sujeitos institucionalizados, que poderá conduzir à discriminação social negativa, como a etiquetagem, que por sua vez provoca nos sujeitos institucionalizados, sentimentos de autodesvalorização e autodescriminação;
4. Função de controlo social/reprodução das desigualdades, parece estar associado às famílias numa esfera socioeconómica precária, este aspeto poderá ter a função não só de proteger a criança mas também de controlar socialmente determinadas famílias ou grupos sociais.

Face aos resultados dos estudos acima focados, é imprescindível passar de uma fase de acomodação e indiferença social, para uma fase de reflexão e de consciencialização do impacto, face à problemática da institucionalização.

2.3.1.1 - Potencialidades da Institucionalização

A mudança do paradigma da institucionalização, deve trazer-nos um novo olhar sobre os riscos e as potencialidades institucionais.

O fracasso dos modelos institucionais, nomeadamente os “totais”, levou à criação de soluções alternativas. A extinção das instituições com grandes dimensões, associadas a números elevados de crianças e jovens numa mesma unidade, levou à reabilitação e construção de casas mais pequenas, que mais se assemelham às condições de um ambiente familiar, medidas que têm como pano de fundo a

compreensão da necessidade de erradicação das condições institucionais, que favorecem o desenvolvimento de identidades mais positivas. Esta prática vem dar prioridade ao processo de socialização e de convivência familiar como a medida mais eficaz contra a deterioração da identidade da criança ou do adolescente.

Apesar de todos os impactos negativos referidos, as instituições podem proporcionar experiências sociais muito positivas, especialmente para os adolescentes, facilitando-lhes a formação e a manutenção de relações com pares e com adultos de referência. Podem ainda proporcionar sentimentos de pertença e bem estar, do grupo no qual se inserem, ensinando-lhes rotinas e formas de vida negociadas por todos. Na verdade, a instituição assume um importante papel na vida das crianças e adolescentes que nelas vivem, apontando para alguns autores diversos aspetos positivos. Segundo Alberto (2003), uma instituição deverá ser securizante, contentora de angústias, promotora do desenvolvimento pessoal e da construção da identidade.

Segundo Teixeira (2009), para muitas crianças e jovens, a institucionalização pode representar o primeiro espaço para uma socialização verdadeira e adequada, no sentido em que é um espaço onde se encontram modelos normativos, regras, limites, organização e valores capazes de exercer uma certa coação, no sentido do indivíduo assimilar modelos de conduta que lhe permitam adaptar-se ao meio e agir de acordo com as exigências de integração social.

A função **securizante** prende-se por substituir contextos familiares desorganizados e precários por contextos organizados, proporcionando condições de segurança e estabilidade, através de regras e rotinas diárias que protegem os sujeitos institucionalizados da imprevisibilidade, geradora de ansiedades. Para além disso, *“as regras e rotinas, funcionam como barreiras de proteção do exterior e internamente ajudam a identificar os espaços e os objetos pessoais, tais como: o quarto, os brinquedos seus e os dos outros, as roupas”* (Alberto, 2003,p.232).

O contexto institucional pode ainda oferecer à criança condições de vida a que esta dificilmente conseguiria ter acesso no contexto familiar, como por exemplo, prática de atividades desportivas e lúdicas, relacionamentos com outras crianças, rotinas de limpeza, higiene e alimentação vestuário e segurança e a possibilidade de viver num contexto estruturado e dotado de especialistas, capazes de responder a determinadas problemáticas (Fuertes & Fernández, 1996, citado por Delgado, 2007).

A instituição deve ser também **contentora de angústias**, através de atitudes de gentileza, empatia e benevolência, por parte dos adultos, permitindo aos jovens que tomem consciência de que os medos de serem agredidos e destruídos, não são necessariamente reais. Contudo, as atitudes de confiança e segurança devem ser articuladas com atitudes de firmeza (Alberto, 2003). É também nas instituições que, muitas crianças e jovens estabelecem ligações afetivamente seguras e recíprocas, construindo assim parte das suas redes sociais e afetivas (Mota & Matos, 2008). Assim, muitas vezes, é no espaço institucional que a criança e o jovem encontra, pela

primeira vez, atenção, carinho, convivência, bondade e apoio social, que podem vir a promover o desenvolvimento de capacidades para lidar com as adversidades, características de resiliência e desenvolvimento adaptativo (Delgado, 2007).

Para Alberto, a função de **favorecimento da construção da identidade**, implica que a instituição ofereça a possibilidade da (re)construção do eu, uma vez que para muitos a identidade é o resultado de um destino fatal, no qual eles não têm qualquer participação (Raymond, 1996, citado por Alberto, 2003). O mesmo autor refere que estes sujeitos, sofrem de uma ausência de projetos e sonhos a par de perceberem um futuro curto e dramático. Neste sentido, a instituição deverá (re)formular o passado através da construção de projetos futuros, por forma de (re)construir um autoconceito positivo. A integração dos sujeitos na instituição pode assim, favorecer o desenvolvimento da sua identidade.

Poderemos dizer que a retirada da criança ou do jovem do seio familiar não é o fim do percurso protetor, atendendo à segurança afetiva da criança e aos custos emocionais envolvidos. O acolhimento institucional pode proporcionar um contexto familiar alternativo, oferecendo a possibilidade à criança ou ao jovem de continuarem a viver com proteção num lar novo, na companhia de outros adultos e outros pares, com outras regras, outros costumes, outros valores, outros afetos, com modos de ser e estar distintos do padrão a que estavam habituados, Orte (1999, citado por Delgado, 2010), podendo constituir-se como fator protetor e reparador. Os fatores de proteção correspondem às influências que modificam, melhoram ou alteram a resposta dos indivíduos a ambientes hostis que predispõem a consequências mal adaptativas, potenciando assim a reparação de competências, cognitivas, sociais e emocionais. Desta forma as mudanças provocadas nas alterações quotidianas, podem vir a condicionar as respostas comportamentais das crianças ou dos jovens, possibilitando ações diferentes, convergindo num potencial (re) educativo.

As instituições de pequena dimensão em maior ou menor grau, mais facilmente atingem estes aspetos positivos. Sendo estas de regime aberto, têm fortes probabilidades de se integrarem bem na comunidade envolvente, o que acaba por facilitar a integração e participação dos jovens em atividades, ao mesmo tempo que promovem sempre que possível, o relacionamento com a família. Também os cuidadores sensíveis e atentos às necessidades das crianças e jovens, com respostas pessoais, afetivas e sociais de qualidade, potenciam em grande medida a adaptação ao Lar (Matos e Mota, 2010).

Este ponto parece estar em contradição com o ponto anterior. No entanto, a verdade é que, muitas vezes, o ambiente familiar é de tal forma empobrecido e caótico, que a colocação de crianças e jovens numa instituição inicia um período de recuperação e crescimento (Delgado, 2007), tendo já sido referenciado este aspeto no ponto 1.2.1 do capítulo I.

2.4 -Relacionamento Familiar /Institucional da Criança e do Jovem

O primeiro sistema natural de que uma criança faz parte refere-se, em regra, à sua família e este constitui-se como o seu microssistema, que se define como sendo o ambiente onde a pessoa desenvolve relações face-a-face estáveis e significativas (Aline e Dell’Aglia, 2006). Assim, este sistema e respetivas relações caracterizam-se pela reciprocidade e pelas experiências pessoais mais significativas que farão parte da vivência de cada ser.

A família constitui a estrutura mais capaz de sustentar o funcionamento efetivo do ser humano ao longo de toda a sua vida, é também vista como um sistema aberto, com transformações constantes, pelas trocas de informações com os sistemas extra familiares (Bronfenbrenner, 1996).

No entanto, é no espaço familiar e no seu quotidiano, que por vezes as crianças correm maior perigo de serem maltratadas. Em situação de crise e quando o mau trato é consumado, a criança vê as suas necessidades físicas e psicológicas comprometidas, podendo vir a ser temporária ou definitivamente afastada da sua família que poderá ser em última análise a institucionalização.

Relativamente à relação entre a instituição e as famílias, estas têm características específicas, podendo até desenvolver-se algumas dificuldades nos contactos estabelecidos. Segundo alguns autores, os familiares “(...) *temem ser julgados pelo seu fracasso e pela sua rejeição. Têm medo de se apresentar como maus pais diante de bons pais que podem roubar-lhes o afeto dos filhos (...)*” (Capul e Lamay, 2003, p.20). Ainda segundo estas autoras, os cuidadores das instituições devem operar numa colaboração consciente e não esperar uma mudança profunda dos pais. Estas múltiplas relações estabelecidas entre pais e cuidadores permitem entender a agressividades destes, apoiando os seus desejos, contendo as suas angústias, promovendo a negociação.

As relações estabelecidas entre as famílias e as crianças/jovens com os cuidadores numa instituição diferem das relações estabelecidas no ambiente familiar por uma variedade de fatores, começando pelo facto de, nas instituições, os principais alvos de relacionamentos serem os pares e os cuidadores institucionais. É necessário que as relações sejam recíprocas, visto que incrementam os processos proximais, devendo haver um equilíbrio de poder na relação, sendo um destes mais influente que o outro (cuidadores), pois ajuda o sujeito em desenvolvimento a aprender e a lidar com relações de poder diferenciais (Aline e Dell’Aglia, 2006). Ainda e segundo a perspetiva destas autoras, os diretores e os educadores devem possuir mais poder que os jovens, embora esta distribuição deva ser alterada progressivamente com o amadurecimento dos adolescentes. É fundamental que sejam transmitidos e assimilados pelos jovens, os limites e as regras de convivência social, nomeadamente o respeito por si e pelo outro.

Os relacionamentos institucionais (principalmente nas instituições de pequena dimensão), podem constituir e contribuir para o desenvolvimento de uma unidade

familiar funcional, se entendermos que a família de uma criança pode ser constituída por adultos, independentemente de serem os seus pais biológicos, avós, vizinhos que dela cuidam e protegem e se preocupam com o seu futuro (Delgado, 2010).

O acolhimento institucional pode também ser considerado uma célula familiar, mesmo que seja o trabalho de todos, desde que ofereçam um compromisso de longa duração sob o ponto de vista jurídico e se cumpram certas funções básicas: o crescimento saudável das crianças e jovens, *“o seu desenvolvimento psicológico, proporcionando um clima de afeto e estimulação necessária para a adaptação ao contexto que a rodeia, para a gestão das incertezas da vida e para a abertura a outros contextos da vida”* (Delgado, 2010).

A abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1996) avalia as fontes de risco sociocultural e as oportunidades nos diferentes ambientes (familiares /institucionais). Ajuda também a perceber a maneira como a própria criança integra e compreende as suas experiências nos sistemas que influenciam o seu desenvolvimento, transformando-os ao mesmo tempo que é modificada por eles. Assim, não é apenas a pobreza socioeconómica, ou a institucionalização que podem afetar o desenvolvimento da criança e do jovem. A pobreza relacional pode provocar sérios prejuízos, na formação da identidade e desenvolvimento psicológico dos sujeitos. Este aspeto transcende a experiência da institucionalização em si, sendo que esta fatalidade de pobreza social, ou seja, a ausência de interações sociais, pode provocar danos psicológicos sérios, desde que os adultos com quem a criança ou o jovem vive, não ofereçam amor e compreensão incondicional.

Os cuidadores institucionais desempenham um papel de extrema importância na rede de apoio social e afetivo das crianças e adolescentes institucionalizados. São estes que orientam e protegem, funcionam como modelos, potenciam o desenvolvimento de limites internos e externos que se traduzem em indicadores de maturidade, suprem as necessidades básicas de alimentação, higiene, saúde, educação, afeto e organizam as rotinas diárias das crianças (Matos e Mota, 2010).

As relações estabelecidas com os cuidadores, podem alcançar a satisfação de muitas das dimensões vinculativas necessárias, proporcionando à criança ou ao jovem uma maior sensação de confiança e segurança nas suas relações (Matos e Mota, 2010). No entanto, nem sempre estas relações ocorrem como os jovens idealizam, deparando-se por vezes com algumas dificuldades. Estas barreiras por vezes prendem-se principalmente, com o número reduzido de cuidadores face ao número de crianças e jovens institucionalizados. Este facto aumenta a sobrecarga sobre os funcionários e, conseqüentemente, faz com que estes fiquem mais indisponíveis e sem tempo para atender às individualidades de cada criança (Matos e Mota, 2010). Uma outra dificuldade prende-se com a elevada rotatividade de pessoal, uma vez que estes funcionários trabalham por turnos, havendo trocas ao longo do dia sendo estas e a falta de cuidadores especializados, fatores que dificultam a dimensão relacional entre funcionários e jovens.

Depende em grande parte do sistema familiar de cada criança ou jovem, o desenvolvimento do seu potencial físico, sócioemocional e intelectual, enquanto instância primeira de socialização. Assim se *“proporciona afeto, compreensão, valores, crenças, modos de agir, pensar e sentir, uma identidade e um património comum que é partilhado no interior de um pequeno grupo de pessoas”* (Delgado, 2010,p:458). No entanto, e como sucede em todas as relações de reciprocidade e dependência afetiva, surgem conflitos, rivalidades, ressentimentos, duvidas e segredos, que geram discussões, sofrimentos e impõem limitações, especialmente quando o sistema familiar nega ou reprime estas emoções negativas (Gimeno, 2001, citado por Delgado, 2010).

Relações superficiais ou abusivas, com base em estereótipos e expetativas idealizadas, podem ser identificadas nas práticas educativas das instituições, mas também nas famílias ou nas escolas, sendo que estas práticas não são exclusivas de classes sociais com carências socioeconómicas, são práticas que são transversais.

Aquando ocorre a institucionalização, a criança ou o jovem, tem que se confrontar com novos rostos, novos trajetos, novos espaços, novos desafios e para uma criança que sofreu a dor do mau trato e o abandono da retirada (a pior forma de terror), tem de lutar com a resiliência de que dispõe para cicatrizar, compreender e acreditar outra vez. *“A memória não funciona no vazio, está inscrita em relatos em locais e objetos que remetem para o passado, e que deve ser respeitado e preservado”* Cairns, 2002, citado por Delgado, 2010, p; 459).

“O passado é uma casa” Segalen (1996 citado por Delgado, 2010, p. 459) e na casa da infância residem os primeiros atributos da identidade. A mesma observação aplica-se ao período pós - acolhimento e à necessidade de preservar as relações, as memórias e os espaços do acolhimento institucional.

Investigar ecologicamente o desenvolvimento de crianças e dos jovens institucionalizados significa *“entendê-los como pessoa em desenvolvimento e considerar esse desenvolvimento no contexto”* (Bronfenbrenner, 1979/1996, citado por Aline e Dell’Aglia, 2006, p. 71).

2.5- Teoria da Vinculação

Uma das noções principais deste modelo abrange a estabilidade do laço afetivo que é criado com a figura de vinculação que, segundo Bowlby (1981), não pode ser substituída por outra. Mas, apesar de estes laços descreverem de forma estável cada sujeito, ao longo do desenvolvimento, vários laços podem ser formados, quebrados e reorganizados. Para além disso, a criança constitui uma vinculação primária com um cuidador mas pode ter vários laços afetivos, incluindo laços com o pai (ou outros cuidadores), ou entre dois adultos.

O ser humano é por natureza social e tem a capacidade de, desde os primeiros dias de vida exibir e originar interações sociais. A teoria da vinculação afirma que o ser

humano tem necessidade de “*desenvolverem ligações afetivas de proximidade ao longo da existência com o objetivo de atingirem segurança, que lhes permita explorar o mundo em seu redor e assim conhecer-se e conhecer o mundo*” (Ainsworth, 1967, Ainsworth & Bowlby, 1991, Bowlby, 1969/91, 1973, 1980, citado por Costa e Matos, 1996, p. 45).

Bowlby concebeu um modelo teórico com o intuito de assimilar as diferenças individuais nas interações entre bebés e cuidadores. Neste ambiente, isto é, nas condições ecológicas a partir das quais se deu a evolução da espécie humana, as crianças com dificuldades em recordar e garantir o contacto com as suas mães estavam em maior risco de morte precoce. Por outro lado, as crianças capazes de chamar, aproximar-se e seguir as suas mães, atraindo e sustentando a sua atenção, ostentavam maior probabilidade de sobrevivência (Bowlby, 1973, citado por Maia, Pinhel e Torres, 2009).

Para Costa e Matos, (1996), relações de vinculação são únicas e exclusivas e constituem importantes recursos na procura de apoio e conforto e implicam afetos intensos, sobretudo em momentos de separação, contribuindo para um sentimento interno de segurança pessoal. A teoria da vinculação de Bowlby (citado por estas autoras acima referidas) defende que no decorrer da interação com a mãe, a criança constrói determinados modelos internos dinâmicos, que se constituem em representações de si próprio e dos outros, e determinam o modo como subsequentemente vai organizar a sua ação com as pessoas e com os objetos em seu redor.

Bowlby menciona também que os sujeitos que crescem, sendo estáveis e autoconfiantes, apresentam geralmente pais que dão suporte, mas também que facultam e estimulam a autonomia. São pais geralmente com uma comunicação aberta sobre os seus modelos internos de *self*, do seu filho e dos outros, mas também anunciam à criança que estes modelos internos estão abertos e podem ser adaptados (Bowlby, 1973, citado por, Maia, Pinhel e Torres, 2009).

Ainda e segundo a teoria de Bowlby (1973, citado por, Maia, Pinhel e Torres, 2009) os comportamentos de vinculação podem ser classificados tendo em conta três categorias comportamentais e afetivas: procura de **proximidade**, procura de uma **base segura** e **protesto com a separação** que possibilitam a sua classificação numa categoria de vinculação **segura**.

Classificaram também duas categorias de **vinculação insegura** que designaram por: **vinculação ansiosa/ambivalente** e **vinculação evitante**. Também Main, Kaplan & Cassidy; Main & Solomon e Main & Solomon (1985, 1986, 1990, citado por Costa e Matos, 1996), identificaram um padrão a que denominaram **desorganizado/desorientado**, parecendo sobretudo caracterizar crianças em situação de risco.

Também Ainsworth, Blehar, Waters & Wall (1978, citado Costa e Matos, 1996), referem que os comportamentos de vinculação de crianças são designados de

Situação Estranha, consistindo numa sequência estruturada de separações e reencontros entre bebê/criança e a figura de vinculação e o seu objetivo é ativar o sistema de exploração e vinculação.

Tendo em conta as diferentes reações comportamentais face às figuras significativas e ao meio circundante, estes autores identificaram três padrões distintos de interação: o **seguro**, o **ansioso/ambivalente** e o **ansioso/evitante**. Estes três padrões são reveladores de estruturas internas na organização da vinculação que se desenvolveram, a partir da acessibilidade e responsabilidade, nas respostas de vinculação, aos pedidos de apoio, conforto e proteção em contexto natural. (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978, citado Costa e Matos, 1996). As crianças que tenham tido vivências de sólidas relações familiares, que tenham tido um crescimento num bom lar, ao lado de pais afetivos e carinhosos, dos quais podem à partida esperar estabilidade previsíveis e apoio, conforto e proteção, estas crianças terão maiores probabilidades de ativar respostas, que permitam a adaptação a situações adversas, por comparação a crianças com histórias de vida familiares controversas, que cresceram em ambientes com pais indisponíveis ou abusivos (Bowlby, 1981, 1984, citado por Maia, Pinhel e Torres, 2009).

Para Bowlby (1998, citado por Maia, Pinhel e Torres, 2009), a criança ao apreender as figuras de apoio como protetoras e disponíveis irá sentir-se confiante e segura na exploração do ambiente que o rodeia. Desta forma, a figura de vinculação funcionará como **base segura** ao permitir a diminuição do medo ou ansiedade na criança, possibilitando a segurança necessária para a exploração. Ocorre assim, uma regulação mútua entre a criança e a figura de vinculação, que lhe permitirá o desenvolvimento de representações mentais e que irão moldar o seu padrão relacional futuro.

Assim, a teoria da vinculação coloca ênfase na natureza da relação de vinculação, ou seja, nos laços moldados pelas interações entre a criança e o cuidador primário que estabelecem a história interpessoal. Os comportamentos de vinculação, isto é, as interações observáveis entre a criança e o cuidador que descrevem essa relação, podem, por sua vez, ser determinados em função de duas dimensões relacionadas: a procura de proximidade e a resistência à evitação. Estes comportamentos estão ordenados com base num sistema de controlo interno, o sistema de vinculação.

2.5.1- Vinculação na Infância e Adolescência

A teoria da vinculação de Bowlby (1988, 1990, 1998 citado por Matos, Mota e Rocha, 2011) defende que no decorrer da interação com a mãe, a criança constrói determinados modelos internos dinâmicos que se constituem em representações de si próprio e dos outros, e determinam o modo como subsequentemente se vai organizar a sua ação com as pessoas e com os objetos em seu redor.

Em função da relação estabelecida entre a criança e o cuidador, esta desenvolve um modelo interno seguro ou inseguro, caracterizado pela confiança ou insegurança, por um autoconceito positivo ou negativo, que permite ou não uma ação adaptada na realidade física e social. As mesmas autoras, dizem-nos que os modelos internos que cada um elabora a respeito de si próprio e dos outros, derivam em grande parte do modo como representam a relação de vinculação que se estabeleceu com a mãe, formando expectativas acerca de como os outros irão agir e reagir e como terá de ser bem sucedido para que gostem de si.

No caso das crianças maltratadas, estas correm o risco de desenvolver modelos globais negativos. As expectativas negativas relativamente a si próprio e ao outro têm também influências negativas na competência da criança para interagir adequadamente com os outros. As crianças vítimas de maus-tratos não estão preparadas para desenvolver relações positivas e bem sucedidas com os outros. A vinculação insegura surge com maior frequência em crianças de situações risco, nas quais é possível identificar um tipo de funcionamento problemático, associado a outras áreas do desenvolvimento sócio-emocional da criança, tal como a relação com os pares, em que se revelam elevados conflitos ou dependência, sentimentos de punição vitimização e hostilidade. Em termos de construção do *Self*, ocorrem alterações de humor, comportamentos agressivos, sintomatologia ansiosa e depressiva e isolamento (Sroufe, 2005, citado por Maia, Pinhel e Torres, 2009). Esta vinculação é rejeitante e inibidora da procura de proximidade e da exploração e tende a estar associado a um modelo de si próprio negativo, de desvalorização e de incompetência.

Por exemplo, a observação da interação mãe-criança, mostra que as mães abusivas manifestam em maior grau comportamentos aversivos, controladores e de interferência com os seus filhos comparativamente com as mães que não maltratam.

Ao contrário, crianças com vinculação segura tendem a apresentar melhores competências pessoais, tais como: elevada autoestima, resiliência do ego e competência cognitiva. Em relação aos pares, manifestam sentimentos mais elevados de reciprocidade, empatia, resolução de conflitos e mais facilidade de mediação com os adultos, revelando maior obediência às regras e autonomia positiva (Soares, 2002, Sroufe, 2005, citado por Maia, Pinhel e Torres, 2009).

A adolescência é uma fase desenvolvimental onde ocorrem múltiplas mudanças, representando um período de transição entre a vinculação da infância com as figuras parentais, e a vinculação adulta com figuras exteriores ao contexto familiar. A vinculação na adolescência tem de ser encarada como uma fase de transição com as experiências de vinculação na infância. Não se trata da substituição dos pais por outras figuras, mas sim uma progressiva transformação de uma relação complementar numa relação de reciprocidade (Matos e Costa, 1996). Neste período de vida, a autonomia e a vinculação são dois processos dialeticamente complementares e interdependentes. O processo de desenvolvimento psicológico em

direção à autonomia não implica uma desvinculação relativamente à família, ele deve ser otimizado no contexto de proximidade emocional e de segurança transmitidas pela família. Quanto mais seguro o jovem se sentir no seio da família, mais se envolve com confiança na construção de uma identidade separada desta, com maior capacidade de integrar as experiências emocionais dentro e fora da família (Matos Mota e Rocha, 2011).

Ao longo da adolescência vão surgindo novas figuras na rede relacional, sendo estas potencialmente significativas no preenchimento das necessidades afetivas. Estas novas relações são essencialmente pares e amigos e também na procura do par amoroso. As relações de qualidade com os pares criam nos adolescentes sentimentos de procura de proximidade, relações essas que desempenham um papel importante no desenvolvimento pessoal e social dos jovens. Por vezes, estas relações traduzem-se na procura de apoio, conforto e partilha, podendo vir a ser percebidas como relações de vinculação (Meeus, Osterwegel, & Vollebergh, 2002; Nickerson & Nagle, 2005, citado por Matos, Mota e Rocha, 2011).

Os jovens vivem uma dualidade relacional com os pais, por um lado, continuam a procurar o seu apoio e desejam que o investimento e a disponibilidade emocional dos pais se mantenha, e por outro, pretendem libertar-se da sua vigilância, tornando-se autónomos e independentes. Estes momentos são particularmente desafiantes nas suas vidas, constituindo oportunidades para estes testarem as representações que têm acerca de si próprios e dos outros significativos, contribuindo para a consolidação de esquemas mentais em desenvolvimento ou para a sua transformação (Matos e Costa, 1996).

2.5.2- Vinculação aos Pais, Pares e Cuidadores Institucionais

Segundo Matos, Mota e Rocha (2011) a investigação sobre a vinculação tem vindo a assumir importância a outras figuras significativas para além da mãe, no desenvolvimento emocional na vida das crianças, nomeadamente ao pai e a outros elementos da família alargada.

Nota-se que ao longo do desenvolvimento, a organização hierárquica das figuras de vinculação tendem a sofrer alterações; a partir da adolescência existe uma transferência das funções de vinculação dos pais para os pares, embora se considere que geralmente, os laços desenvolvidos na infância persistam ao longo do ciclo de vida (Costa e Matos, 1996).

Contudo, as ligações das crianças com os pais são de complementaridade ou assimetria, enquanto que as relações com os pares nos jovens e adultos tendem a ser de reciprocidade ou simetria, sendo esperado que os sujeitos tenham um estatuto semelhante e a possibilidade de um igual exercício de poder, sendo que ambos os elementos da díade têm um duplo papel: de recetores dos cuidados do outro e prestadores de cuidados ao outro (Matos, 2002, citado por Matos e Mota, 2008). A

emergência de um sentimento de autonomia em relação aos pais é sentida no início da vida adulta, no entanto este processo começou na infância e desenvolveu-se ao longo da adolescência. Quando um nível ótimo de autonomia é atingido entre o indivíduo e os pais, isso não implica a cessação do vínculo estabelecido com as figuras parentais. Um indivíduo pode encontrar uma nova figura de vinculação resultante da ligação estabelecida, por exemplo, com o par amoroso, o que não significa que a vinculação aos pais tenha desaparecido, sendo que a maioria dos adultos continua significativamente ligado às suas figuras parentais, mesmo quando estes já não têm um papel tão influente na sua vida. Em consonância com a teoria de Bowlby (1969/91 citado por Matos e Mota, 2008) se a representação que a criança tem dos pais é de que são pessoas disponíveis e providenciam experiências agradáveis, então tendem a esperar que os outros também estejam disponíveis e a sua ação será consistente, mantendo uma relação efetiva e competente.

Esta teoria também foi utilizada para descrever o vínculo afetivo estabelecido entre a criança e o seu cuidador institucional. Normalmente as crianças e jovens que cresceram em ambientes inconsistentes e com tratamento insensível às suas necessidades, quer por hiperestimulação quer por hipo-estimulação, fracassam com mais frequência na realização de tarefas importantes.

Também as relações institucionais são marcadas por alguns problemas, uma vez que pode existir alguma instabilidade de jovens nas instituições, com a constante entrada e saída de novas crianças, estas relações são, geralmente, de pouca durabilidade e consistência, não sendo consideradas relações que possam satisfazer os níveis de segurança necessários a vinculações seguras (Matos e Mota, 2010). Também há que contar com alguns constrangimentos: Despersonalização e falta de disponibilidade pessoal por parte dos adultos (Inviabiliza a qualidade das relações por parte dos jovens). Por vezes, a dificuldade no cumprimento das tarefas é devido a um quadro de recursos humanos insuficiente e ao facto de poucos membros da equipa assumirem a importância de prestação de cuidados emocionais e da educação para o crescimento psicológico, o esquema de trabalho por turnos, o absentismo e um elevado número de jovens para um cuidador, parecem também dificultar a formação de vínculos estáveis e seguros, levando a novas ruturas nos vínculos já estabelecidos, dificultando assim a possibilidade de um ambiente seguro.

É necessário que o processo de seleção dos funcionários seja rigoroso e que tenha em conta questões como a disponibilidade emocional, o gostar de crianças, a empatia e a formação uma vez que, segundo a teoria da vinculação, a qualidade da relação desenvolvida com os adultos significativos, potencia uma perceção positiva de si mesmo enquanto figura merecedora de apoio emocional (Mota e Matos, 2010).

No entanto, as mesmas autoras afirmam, que os adolescentes institucionalizados que sentem proximidade nas suas relações com os pares estão mais capazes de expressar as suas ideias e sentimentos, envolvendo-se de forma positiva e empática noutras relações significativas. Nalguns casos a reorganização dos laços de vinculação

e adaptação resiliente, aponta que é possível manter ligações duradouras com figuras significativas alternativas, ultrapassando assim a barreira do risco associado à institucionalização. Assumindo uma perspectiva ecológica, Matos e Mota (2010) consideram que o desenvolvimento destes jovens pode ser pautado pela vivência com outras figuras significativas que podem dar respostas pessoais, afetivas e sociais de qualidade, potenciando um desenvolvimento adaptativo. Das relações com as figuras cuidadoras vão criando uma organização interna que promove o desenvolvimento de modelos internos dinâmicos, os quais integram os seus mapas cognitivos, representações e esquemas mentais, que o sujeito tem de si e do outro. De entre estas pessoas salientam-se: os professores; os funcionários da escola; os pares e em especial os funcionários da instituição onde vivem (auxiliares, cuidadores, monitores e técnicos).

A identificação afetiva com estas figuras pode ser relevante na natureza das trajetórias de vida, potenciando o desenvolvimento da qualidade das relações com o exterior, nomeadamente no desenvolvimento de competências de comunicação e confiança com os pares. O grupo de pares é uma importante fonte de apoio e compreensão, no entanto estas relações por vezes, mostram-se demasiado lábeis, apesar de relevantes para o desenvolvimento psicoafetivo e social. São na sua generalidade pouco duráveis e têm pouca consistência, mas são marcos relevantes na construção emocional do jovem, fazem parte de uma experimentação e estruturação interna. O grupo de pares é excelente no que concerne à aprendizagem de competências de resolução de dificuldades, de autocontrole e de manutenção da proximidade relacional (Matos e Mota, 2010).

Tabém Yunes Miranda & Cuello (2004, citado por. Matos e Mota, 2010) destacam a importância da disponibilidade e da sensibilidade, por parte dos funcionários, professores e grupo de amigos, podendo ser fonte de organização interna dos afetos. Cuidar e educar com responsabilidade social depende de manifestar atitudes de empatia, reconhecer as necessidades do outro, expressar sentimentos de solidariedade, bem como impor regras e limites que reestruturem emocionalmente os jovens. O autocontrole está implicitamente relacionado com a noção de regras e limites que podem constituir importantes noções de segurança e apoio social.

As ligações de proximidade e afeto podem ser proporcionadas pelos funcionários da instituição onde os jovens vivem, conferindo-lhes uma maior sensação de confiança e segurança. Contudo a possibilidade dos jovens construírem relações estáveis e satisfatórias com os cuidadores e outros adultos dentro da instituição, pode fomentar o ser aceite, reforçando o sentimento de pertença, o desenvolvimento do processo de resiliência e um fator importantíssimo o de “estar em casa” (Matos e Mota, 2010).

Em muitos casos o contacto com as famílias é escasso e muitas vezes inexistente. Neste sentido, a família passa a ser criada, muito lentamente em torno das figuras que os jovens percebem como securizantes e que muitas vezes estão física e

emocionalmente próximas de si. A qualidade das relações com os funcionários é descrita por estas autoras, como uma variável relevante na potenciação da segurança dos jovens.

Hellinckx e Colton (1993, citado por Matos e Mota, 2010) salientam a importância da profissionalização dos apoios na institucionalização na proteção social de crianças e jovens, introduzindo padrões de qualidade de serviços e o estudo de necessidades dos jovens, constituindo factores importantes para adequar os perfis de atuação.

Quando um jovem tem a oportunidade de sentir que é cuidado e protegido, está mais capaz de sentir e de estabelecer relações afetivas de qualidade. O jovem deixa de lutar para sobreviver e passa a ter objetivos de vida com metas afetivas sem limites, isto é, o jovem muda a forma de encarar a vida e o futuro.

2.6 - Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais

A adolescência é um período de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizado pela necessidade de integração social, pela procura de autoafirmação e da independência individual, além da consolidação da identidade sexual associado ao conflito das emoções.

Sabe-se que o início da adolescência é um período de máxima importância para a implementação de intervenções que promovam o desenvolvimento do indivíduo e a prevenção de futuros problemas ou dificuldades de adaptação (Petersen & Hamburg, citados por Matos, 2005). Conhecer o repertório de **habilidades sociais** dos adolescentes e detetar possíveis deficits é o primeiro passo para futuras intervenções com a finalidade de colaborar no desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes.

Este tipo de intervenções deverão ser acompanhadas com base na prevenção dos comportamentos, atitudes assim como na sua generalização a vários domínios da vida. Estes comportamentos e atitudes são geralmente designados por competências sociais ou por resiliência (Danish, Petispas & Hale, citados por Matos, 2005).

Há autores que apresentam uma distinção entre o que é a competência social e as habilidades sociais.

2.6.1 - Habilidades Sociais / Competências Sociais

De acordo com Murta (2005), as **habilidades sociais** implicam diversos comportamentos que são necessários a uma relação interpessoal de sucesso. As habilidades sociais são um conjunto específico de comportamentos aceitáveis, que são aprendidos, que capacitam a pessoa a interagir com os outros, de forma a ter sucesso numa tarefa social. Este conceito é também definido, como classes de comportamentos existentes no repertório do indivíduo e que são requeridas para um desempenho socialmente competente (Del Prette, 2005).

Para Matos (2005), a **habilidade social** resulta da autoconsciência e autocontrole do indivíduo que alia a percepção das emoções à forma como se comporta. A autoconsciência permite identificar as emoções no momento em que elas ocorrem e compreender as possíveis reações, sendo que, em situações específicas de desafio e relacionamento pessoal, a percepção das reações é mais profunda. O autocontrole pode manifestar-se pela ação ou pela inatividade. Depende da percepção emocional e também da capacidade que o indivíduo tem para direcionar o próprio comportamento do modo de reagir a situações ou pessoas. Considerando que algumas emoções provocam um medo paralisante que turva o raciocínio, o autocontrole, nestas circunstâncias, revela a sua capacidade de suportar as emoções. (Danish, Petispas & Hale, citados por Matos, 2005).

As habilidades sociais são frequentemente realçadas e valorizadas nos estudos internacionais dos últimos anos, segundo Del Prette e Del Prette (2003; 2005 citado por Bandeira et al 2006) podem ser agrupadas segundo estes autores em cinco conjuntos de comportamentos:

1. **Relação com os pares** - que contempla os seguintes comportamentos: interação social, comportamento pró-social (cumprimentar, elogiar), capacidades sociais preferidas pelos pares, empatia e participação social, (oferecer ajuda ou assistência ou convidar para um jogo de interação);
2. **Autocontrole** - existência de comportamentos que consideram: independência social, responsabilidade e conformidade (controlar o humor, domínio sobre as suas reações emocionais, seguir regras e respeitar limites);
3. **Habilidades sociais académicas** - que atendem aos comportamentos: adaptação à escola, respeito pelas regras sociais na escola, orientação para a tarefa e responsabilidade académica (envolvimento na tarefa, realizá-la de forma independente e seguir instruções);
4. **Conformidade** - o sujeito tem a competência de: cooperação social, competência e cooperação (seguir regras e comportar-se de acordo com o esperado);
5. **Afirmação** - implica a capacidade do sujeito de possuir: assertividade, iniciativa social e ativador social (iniciar conversação, aceitar elogios e fazer convites).

Para Bandeira *et al* (2006), as habilidades sociais possuem um carácter situacional, ou seja, variam conforme o contexto social e a cultura. Estes autores observaram nos seus estudos, valores de habilidades sociais mais elevados em crianças de escola particular, de nível socioeconómico e escolaridade mais elevados dos pais, do sexo feminino e de menor idade. As habilidades sociais são adquiridas por meio do processo de aprendizagem, desenvolvem-se desde a infância sendo este período considerado como crítico para aprendizagem dessas habilidades.

Desta forma, as habilidades sociais implicam diversos comportamentos sociais aceitáveis que levam ao sucesso na interação com os outros (comportamentos

interpessoais, comportamentos de autoavaliação, afirmação, aceitação dos pares (competências de comunicação), e o comportamento adaptativo é o resultado destes comportamentos, ou a eficácia dos mesmos, levando à independência e responsabilidade pessoal e social (funcionamento independente, desenvolvimento físico, responsabilidade pessoal, atividade vocacional competências académicas funcionais).

Para Lemos e Meneses (2002), a **competência social** implica competências de interação com o mundo social, nomeadamente, o comportamento social, a adoção de habilidades sociais e a aceitação social. Para as autoras este construto é multidimensional e interativo, incluindo fatores sociais e interpessoais, cognitivos e emocionais. Também é no entender de Del Prette e Del Prette (1999, citado por Gomes, Prata e Soares, 2011) as competências sociais definem-se como a existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as diferentes situações interpessoais, tornando-as profícuas e satisfatórias.

A **competência social** para Matos (2005) é a consequência da consciência social do próprio indivíduo e da sua habilidade para gerir os relacionamentos. É uma capacidade que permite compreender o comportamento das outras pessoas, assim como a motivação e a direção das suas relações pessoais. Para melhor perceber o conceito construto de competência social, é importante perceber a diferença entre comportamento social e capacidade social. Um comportamento social é definido como a componente mais básica da competência social e pode ser conceptualizado como um acontecimento comportamental discreto, como por exemplo pedir “por favor” ou dizer “obrigado”. Já as competências sociais são mais complexas e podem ser descritas como comportamentos sociais que os indivíduos demonstram em resposta a exigências quotidianas. Este conjunto de comportamentos, quando empregues de forma adequada, permite ao indivíduo manter relações sociais positivas com os outros, contribui para a sua aceitação pelos pares, para uma melhor adaptação ao meio envolvente e para que o indivíduo lide de forma eficaz e adaptativa com o contexto social alargado (Walker, Colvin & Ramsey citados por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006). Estas capacidades sociais, em conjunto, constituem a competência social.

Na opinião de Caballo (1986, 2007, citado por Gomes, Prata e Soares, 2011) a **competência social** é definida como um conjunto de comportamentos do indivíduo, que revela sentimentos, desejos, opiniões, de acordo com determinada situação, respeitando os outros, e demonstrando capacidade de resolução de problemas imediatos, de forma a minimizar a ocorrência de problemas futuros. Tem também um desempenho fundamental no desenvolvimento humano e no funcionamento adaptado na escola, afetando as relações com os professores, a aceitação pelos pares e a realização académica. A competência social refere-se assim a um conjunto de comportamentos aprendidos e aceites socialmente, permitindo que as interações com os outros sejam eficazes e as relações socialmente aceites.

Para o desenvolvimento de competências sociais e de acordo com os autores supra mencionados, torna-se necessário o planeamento de interações sociais na escola com um objetivo educativo, desde a primeira infância, por meio de estímulos originados em interações sociais. O desenvolvimento de competências sociais pode levar a criança e o jovem não só ao sucesso académico, como também a uma melhor adaptação social.

Assim e para estes autores, a **competência social** qualifica a capacidade do desempenho social e refere-se à capacidade do indivíduo em organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores, articulando-os com a procura imediata do ambiente (Del Prette e Del Prette, 2001, citado por Bandeira, Del Prette, Del Prette, Pires e Rocha 2006). Esta capacidade envolve um conjunto de habilidades complexas, incluindo, as de questionar, lidar com críticas, seguir regras, solicitar mudanças de comportamento e resolver situações interpessoais conflituosas.

De acordo com Hops e Greenwood (1988, citado por Matos 2005) a falta de competência social conduz a dificuldades de relacionamento interpessoal sendo originada por uma deficiência ou falha no repertório comportamental do indivíduo. Também Spence (1982, citado por Matos 2005), referiu que o défice de competências sociais provoca dificuldades em situações de interação social tais como: criar amizades, aceitar críticas, saber lidar com situações de provocação solicitar ajuda, demonstrar resistência à pressão dos pares, entre outras (Del Prette & Del Prette (2006, citado por Bamberg, Costa e Ireno. 2011). Algumas investigações indicam que as crianças que não conseguem atingir as competências sociais mínimas correm o risco de desenvolver, mais tarde, desadaptações ao nível do seu ciclo de vida (Matos, 2005).

Tendo em conta o estudo de Sloutsky (1997, citado por Matos, 2005), o acolhimento institucional tem um impacto nefasto no desenvolvimento cognitivo das crianças, afetando de forma negativa as suas aquisições cognitivas e o seu processo de desenvolvimento. Este autor analisou, ainda, a variável conformismo, tendo verificado que as crianças com mais elevados valores de conformismo são vulneráveis face a situações de pressão por parte dos adultos, alterando facilmente a sua opinião quando pressionadas pelo outro. Com vista a minorar os efeitos da vulnerabilidade (devido a razões genéticas ou biológicas, ou por motivos da sua história pessoal e social), devendo ser promovidos, o mais precocemente possível, nas crianças e jovens competências pessoais e sociais. Para Matos (2005), a promoção de competências pessoais e sociais consiste em “*ensinar a observar, ensinar componentes críticas (compreender as situações, prever o que se tem de fazer e como fazer), trabalhar uma melhor realização com um mínimo de erro e de esforço*” (p.22).

Em suma, as competências sociais são vistas através dos comportamentos sociais significativos (com os pares, a família, a escola), manifestados em situações específicas e que predizem formas de funcionamento adaptativas, importantes e funcionais na infância e na adolescência (Gresham, Sugai & Horner, citados por Matos,

2005). Sem competências sociais para interagir construtivamente e desenvolver relações interpessoais, as crianças são excluídas das oportunidades de desenvolver, no futuro, mais e mais complexas competências de vida (Mize & Abell, citados por Matos, 2005). As competências sociais podem ser vistas, então, como pertencentes ao repertório das competências pessoais de cada indivíduo.

2.6.1.1 - Competências Académicas

O primeiro grupo social de uma criança é a família, caracteriza-se pelo lugar onde ela inicia a aprendizagem da convivência social, das regras, dos limites e dos papéis, em que a relação entre pais e filhos constitui um dos fatores para o desenvolvimento das habilidades sociais. Através deste contacto a criança aprende habilidades e valores muito importantes para uma boa interação social.

O segundo grupo social geralmente é a escola. É na escola que a criança entra em contacto com outras crianças da mesma idade e aprofunda habilidades e conhecimentos, tais como, empatia, comportamentos morais, capacidade de seguir regras, papéis, aprende a resolver problemas, aprende a comunicar com maior eficácia, aprende a relacionar-se com os pares, entre outros, contribuindo para o seu desempenho social futuro. O relacionamento entre pares é fundamental para um adequado desenvolvimento interpessoal. Falhas neste desenvolvimento, tornam-se obstáculos para a interação social produtiva (Lemos e Meneses, 2002).

É necessário ter em consideração que a escola desenvolve relações interpessoais nas crianças e preparam-nas para a vida e para o sucesso, isto é, para a sua Realização Pessoal. Ao ingressar na escola e segundo Del Prette e Del Prette (2005, citado por Bandeira *e al*, 2006) a criança constrói novos conhecimentos ampliando sua compreensão social.

Para o estabelecimento de práticas inclusivas na escola, persiste o grande desafio de promover condições de equidade, para uma sociedade tão desigual, que busca atender ao coletivo, sem perder de vista as necessidades individuais do aluno. Para tal, o professor terá um papel crucial, mas não se trata de uma tarefa que deva realizar sozinho. Para que ele possa obter êxito, as estratégias precisam ser planeadas por toda a equipa escolar, de forma a realizar-se a tarefa educacional de modo competente. É a partir da educação que os sujeitos se irão deparar com as suas potencialidades, mas também com as suas limitações, podendo desenvolver as suas competências cognitivas e sociais.

Segundo Delors (1999), a educação possui quatro pilares:

1. O primeiro deles é **aprender a conhecer**, que consiste na ampliação da disposição de aprender a aprender. O trabalho de expor profundamente uma variedade de assuntos, direcionar a atenção, usar a memória e o pensamento representa algumas de suas peculiaridades, e não se deve tornar um peso quando essas atividades passam a ser rotineiras.

2. O segundo pilar é **aprender a fazer**. Este é consequência do primeiro. Está relacionado com o confronto de muitas situações e com o trabalho em equipa, nas diferentes experiências sociais que se apresentam ao longo de toda a vida académica.

3. O terceiro pilar é **aprender a conviver**, consiste em promover a descoberta do outro, e a possibilidade de se descobrir a si mesmo, despertando a cooperação. A escola tem a incumbência de transmitir conhecimentos sobre a variedade da espécie humana e, em mão única, despertar a consciência das semelhanças e da interdependência entre elas.

4. o quarto pilar é **aprender a ser**. A educação deve colaborar para o desenvolvimento total da pessoa, isto é, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. (Delors, 2009, pp. 101-102).

Para Baldez et al, (2009), o professor é um agente de educação e tem de ser necessariamente socialmente competente, uma vez que os aspetos comportamentais do professor se correlacionam com os resultados académicos dos alunos. Num estudo sobre as habilidades sociais de professores em sala de aula, estes autores revelaram que os resultados valorizaram as *"habilidades pró-sociais em níveis significativamente superiores à valorização que se atribui às habilidades assertivas. Habilidades como liderar, convencer, discordar, pedir mudanças de comportamento, expressar sentimento, lidar com críticas, questionar, negociar decisões e resolver problemas também poderiam ser promovidas pela escola. A emissão dessas habilidades, feita com competência, seria importante para minimizar comportamentos violentos por parte de alguns alunos, especialmente se forem desenvolvidos em conjunto com as habilidades de expressar sentimento positivo, valorizar o outro, elogiar, demonstrar solidariedade e boas maneiras"* (Baldez e al, 2009, p. 38). Assim, um bom relacionamento interpessoal entre professores e alunos, requer consideração e respeito, logo a escola deverá ser um local de harmonia entre o conhecimento e o afeto.

Na tentativa de compreensão da relação entre as dificuldades nas habilidades sociais e as dificuldades de aprendizagem, Lemos e Meneses, (2002) concluíram que associado ao diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, existem sempre défices nas habilidades sociais, isto é, os alunos com dificuldades de aprendizagem e os alunos com um rendimento normal, apresentam enormes diferenças na competência social. Deste modo, consideram necessária uma intervenção no treino e desenvolvimento de competências sociais a par da reeducação e melhoria das dificuldades de aprendizagem, partindo de uma avaliação destas dificuldades, para melhor intervir.

Algumas habilidades são fundamentais ao funcionamento adaptativo das crianças, tais como: o autocontrolo, a expressividade emocional, a empatia, a assertividade, fazer amizades, ter capacidade para a resolução de problemas e possuir habilidades sociais académicas. A ausência ou a ineficiência destas habilidades pode resultar em problemas comportamentais, emocionais e consequentemente em transtornos

psicológicos, que se podem expressar de duas formas: problemas internalizantes e externalizantes. Os primeiros podem manifestar-se em comportamentos de isolamento, queixas somáticas e ansiedade ou depressão, enquanto os de externalização, manifestam-se sobretudo em quebrar regras e comportamentos agressivos.

As dificuldades mais abrangentes nas áreas de funcionamento educacional, psicossocial e vocacional estão muitas vezes associadas a abandono escolar, delinquência, psicopatologia na idade adulta, depressão e suicídio. Relativamente à relação com os pais e ao contexto familiar, a investigação refere que os estilos educativos parentais e o suporte social familiar apresentam relação com o comportamento, ajustamento social e desempenho escolar dos jovens. Crianças e adolescentes com dificuldades no relacionamento com os pais e com baixa perceção de suporte, podem desenvolver problemas de comportamento. Aspetos relativos à presença de estilos educativos parentais caracterizados pela presença de exigência de modo equilibrado, a melhoria da comunicação e da proximidade, promovem a socialização, a melhoria do desempenho escolar e do relacionamento interpessoal dos jovens (Feitosa *et al.*, 2005).

No que se refere à relação entre as dificuldades de aprendizagem e habilidades sociais, existe evidência de que crianças com dificuldades de aprendizagem mostram-se menos aceites e mais rejeitadas pelos pares, apresentam menos comportamentos sociais positivos e mais comportamentos sociais negativos (Bryan, 1982, Deshler, Schumaker, Warner, Alley & Clark, 1980, Gresham, 1981, Gresham & Reschly, 1987, Gresham *et al.*, 1987, citados por Lemos e Meneses, 2002, p. 269). Os défices nas habilidades sociais estão associados a problemas de comportamento e a maiores problemas no desempenho escolar (Sheridon & Elliott, 1991, citado por Lemos e Meneses, 2002). Estes autores referem também, que a influência do grupo de companheiros, especialmente se associada a outros fatores de risco, pode também, induzir comportamentos antissociais e outras condutas disruptivas, comprometendo o desenvolvimento de relações interpessoais satisfatórias e desejáveis.

No que se refere a crianças e jovens institucionalizados, a escola tem um papel importante a desenvolver, uma vez que estas tendem a registar valores académicos mais baixos, podendo esta situação ser explicada pela pobreza, dissociação familiar, ruturas e até mudanças sucessivas de escola (Martins, 2004).

Por outro lado, a rejeição social está associada a problemas interpessoais. Lemos e Meneses (2002) defendem que défices nas habilidades sociais levam a dificuldades em desenvolver e manter relações interpessoais satisfatórias, dificuldades na aceitação social pelos pares e professores, e a dificuldades em ter um comportamento pró-social. Estas dificuldades levam a dificuldades mais abrangentes nas áreas de funcionamento educacional, psicossocial e vocacional, e estão muitas vezes, associadas a abandono escolar, delinquência, psicopatologia na idade adulta, depressão e suicídio.

Alguns autores consideram que as dificuldades sociais dos alunos e as dificuldades de aprendizagem, têm ambas, origem num único déficit cognitivo geral, isto é, as dificuldades de aprendizagem destes alunos estender-se-iam quer à área académica quer à sua capacidade de aprendizagem social, a qual seria vista como uma dificuldade específica da aprendizagem (ICDL, 1987, citado por Lemos e Meneses, 2002).

Importante para a competência social, são as relações com os colegas que estabelecem um conjunto de condições as quais podem modelar as características do desempenho social do indivíduo. As relações de amizade, o *status* social adquirido no grupo, as experiências de aceitação e rejeição e as preferências que nele se formam estão relacionados com os comportamentos de cooperação, ajuda, seguimento de regras, controle de raiva e agressividade e outros indicadores de competência social nessa fase.

Em contexto escolar, as habilidades sociais mais valorizadas podem agrupar-se em cinco conjuntos de comportamentos (relação com os companheiros, o autocontrolo, competências sociais académicas, o ajustamento, e a assertividade), já explicadas no ponto 2.6.1 deste capítulo. O adequado desenvolvimento destas habilidades funciona como fator de proteção ao desenvolvimento (Bandeira *et al.*, 2009).

Partindo do pressuposto que todos nós possuímos e podemos desenvolver capacidades recrutar e lidar com recursos face a fatores de risco, poderemos expressar que quando conseguimos dar uma resposta positiva aos problemas que surgem nas nossas vidas, isto é, quando conseguimos lidar com êxito com a adversidade, pode-se dizer que somos **resilientes**. A resiliência surge assim como um processo importante ao longo de toda a nossa vida e em particular nos momentos ou etapas em que o confronto com situações difíceis se coloca de forma significativa.

Em resumo, a competência na área académica é uma tarefa fundamental no desenvolvimento sobretudo para os sujeitos em idade escolar, constituindo um importante indicador no funcionamento social adaptado e na adaptação comportamental mais ampla.

2.6.1.2- Escola e Sucesso escolar

A escola deve ser um espaço de inclusão, onde, a direção, os professores, os alunos, as famílias e a comunidade em geral, estabeleçam um compromisso com base no respeito e na coesão social, sendo que estes princípios devem ser transversais, e às diferentes culturas.

Só assim se vai conseguir encontrar um equilíbrio entre alunos de diferentes origens. A pluralidade cultural do mundo em que vivemos, manifesta-se em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas, nas salas de aula e nos espaços públicos. Estas situações acarretam confrontos e conflitos, tornando-se cada vez mais frequentes os

desafios diários com que são confrontados os profissionais da educação, devendo as escolas desenvolver estratégias do envolvimento da família no espaço escolar.

Há no entanto positividade nesta diversidade de culturas dentro da escola, é que ela pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica, nomeadamente ao nível do processo de aprendizagem e na manifestação dessa aprendizagem nos alunos, ao nível do seu desenvolvimento global, do seu comportamento escolar, das suas aspirações e expectativas em relação à escola e ao seu sucesso global, independentemente da sua origem social. Por estas razões não podemos deixar de perceber que não se podem ultrapassar ou esquecer, as desvantagens dos alunos provenientes de classes mais baixas, em que o passado social é representativo do passivo escolar de cada um. Temos hoje uma escola de massas, ou seja, uma escola não seletiva e os seus objetivos estão contemplados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

A escola de massas valoriza mais a aquisição de competências do que a aquisição de conhecimentos, sendo importante o "aprender a aprender" e o "aprender a fazer". É uma escola que pretende ser democrática, que transmite e deseja transmitir competências e saberes socialmente vinculados e culturalmente estruturados e por isso mascara e legitima ainda as desigualdades, penalizando ainda os alunos das classes desfavorecidas. Poderemos então dizer que também esta escola sob o pretexto de não querer excluir ninguém acaba também ela por excluir.

No que se refere ao sucesso ou insucesso escolar, entende-se ser um processo de avaliação socialmente construído, que passa por transações complexas e está de acordo com as formas e as normas de excelência escolar, ancoradas no currículo vigente e na visão da cultura da qual a avaliação faz parte. É por isso que não se pode confundir os conhecimentos e as competências "efetivas" de uma criança ou jovem e o avaliação escolar de qual ela é objeto. A avaliação da escola é baseada em números e estatísticas, fundamentada pelas orientações do Ministério da Educação e como tal o **sucesso** ou **fracasso** não são atributos dos alunos, mas o resultado de uma avaliação feita pelos agentes do sistema educacional.

Em contrapartida, a escola não tem a exclusividade da instrução. Parte dos saberes são parcialmente construídos fora da escola, principalmente nas famílias, começando pelo saber ler. Quer se trate de educação ou de instrução, a escola não se deve furtar à obrigação de fazer a sua parte específica dentro de um conjunto de influências, sejam favoráveis ou desfavoráveis, em relação às quais ela não pode ser considerada a única responsável (Costa 1997). Seria portanto adequado definir o conceito de **sucesso educativo global**, no qual não só se incluiria a ação da escola, mas também levando em consideração o trabalho das outras instâncias, como por exemplo a família ou a comunidade em geral (Piotto, 2009).

Ainda dentro das questões das aprendizagens teremos de saber se as aprendizagens são verdadeiras, isto é, se os alunos adquirem conhecimentos que lhe permitam continuar a ter sucesso no ciclo de escolaridade seguinte ou, se pelo

contrário, o aluno não tem conhecimentos suficientes que lhe permitam atingir o sucesso escolar. A escola deverá também fornecer um conjunto apropriado de estímulos e reforços positivos, que tornem agradável o processo de aprendizagem e façam nascer o interesse pelo conhecimento, em alguns casos, os tais alunos problemáticos, as crianças ou jovens, poderão vir a aprender aquilo que lhes é requerido, sejam competências ou conteúdos escolares, constituindo estes estímulos como estratégias para alunos com pouca motivação e sem objectivos para as aprendizagens (Piotto, 2009).

Teremos também que ter em conta um outro problema, agora temporal: o tempo necessário para que cada criança ou jovem aprenda uma certa matéria é diferente, varia de aluno para aluno, como qualquer professor com experiência docente sabe. E tal situação é especialmente agravada no caso de matérias mais complexas cuja aprendizagem requeira aprendizagens prévias. Deste modo, a quantidade de tempo necessária para que alguns alunos aprendam algumas matérias seria de tal modo elevada que se tornaria impossível na prática obter tais aprendizagens por parte de tais alunos (Carvalho, 2010).

Fator essencial para o sucesso de um aluno é o seu próprio interesse em aprender, o esforço e a sua força de vontade. Além da família e da escola, o próprio aluno tem um importante papel no seu sucesso escolar. Ressaltam também, a importância de ter força de vontade e disciplina e para isso, ou seja, o estar motivado, o aluno precisa acreditar no valor de si próprio e daquilo que faz.

É importante que o aluno interiorize a necessidade do estudo, da leitura, da regularidade. Lahire (1997, citado por Carvalho 2010) percebe que algumas crianças que apresentam sucesso escolar interiorizam certas regras em forma de “necessidades pessoais”. Este autor realça a necessidade de se desenvolver a autonomia do aluno, ou seja, que ele aprenda sozinho, procurando entender as suas dificuldades para poder corrigi-las, procurar fazer uso dos recursos que estão à sua disposição como dicionários ou mapas.

Em jeito de síntese, a escola pode ser considerada como fator de capacitação dos indivíduos, de desenvolvimento e de coesão social, mas *“falando-se em igualdades de oportunidades, a escola tem garantido mais o acesso do que o sucesso, persistindo as desigualdades sociais”* (Boudon, 2000, citado por Carneiro et al, 2005, p. 33).

Capítulo III - Enquadramento Metodológico

“Todas as crianças (especialmente se já adolescentes) têm direito a usar os ténis preferidos, mesmo que rotos e com cheiro tóxico”.

(Strecht, 2000a,p. 31)

3.1 - Introdução

O capítulo III tem por finalidade caracterizar o contexto institucional do nosso estudo, as opções metodológicas, a problemática e os objetivos que orientam este estudo, os procedimentos e os instrumentos envolvidos, e em seguida, anuncia-se a caracterização dos participantes.

O desenvolvimento de crianças/jovens institucionalizadas em LIJ, as condições institucionais (contextuais, físicas e humanas) e o percurso desenvolvimental da criança/ jovem é uma problemática que tem vindo a assumir especial relevo na esfera político/social a nível nacional e internacional.

Nesta linha, o presente trabalho consiste num estudo exploratório com jovens em idade escolar acolhidos em LIJ, no caso LMJCB, tendo por base um questionário e conjunto de entrevistas semi estruturadas e assente em questões referentes: à qualidade dos cuidados prestados em contexto institucional, a adaptação à instituição, as relações de vinculação com os seus pais e com os cuidadores institucionais, a relação que os jovens têm com a escola e a sua perceção sobre o sucesso escolar.

Passaremos assim a caracterizar o contexto institucional no qual o estudo se desenvolveu.

3.2- Caracterização da Instituição: LMJCB

3.2.1- História da Instituição

A instituição foi criada em 2001 no âmbito do Instituto da Solidariedade e Segurança Social (ISSS) e sob a Tutela do Ministério do Trabalho e Solidariedade. Surgiu da necessidade existente da separação e distinção das situações de menores maltratados ou em perigo, das situações em que o menor é agente de um facto com relevância jurídico-penal.

Com isto, sob proposta do governo, a Assembleia da República aprovou a Lei de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei 147/99 de 1 de setembro), consagrando assim o tratamento diferenciado para menores vítimas e os menores que praticam crimes.

A 1 de janeiro de 2001, vários equipamentos foram transferidos da tutela do Ministério da Justiça para o Ministério do Trabalho e da Solidariedade entre eles o Lar de acolhimento de crianças e Jovens. Esta data foi estabelecida pelo Conselho de Ministros na resolução nº 108/2000, que aprova o Programa de Ação e define o

regime jurídico da intervenção social do estado e da comunidade, nas situações de menores em perigo ou risco que careçam de proteção. A resposta social de Lar de Infância e Juventude iniciou a sua atividade em 01 de março de 2001.

É um espaço que surge como resposta às necessidades da comunidade, onde a criança é acolhida, proporcionando o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado, promovendo um crescimento e desenvolvimento harmonioso nos vários domínios psicomotor, afetivo, cognitivo social e lúdico (Regulamento Interno do LMJCB).

3.2.1.1- Caracterização do LMJCB e Descrição do seu Modo de Funcionamento

O Lar de Menores e Jovens de Castelo Branco (LMJCB) é um estabelecimento integrado de cariz público sob gestão direta do Instituto de Segurança Social, IP, encontrando-se sob a dependência do Centro Distrital de Castelo Branco, localizado num bairro residencial de Castelo Branco situado na Alameda do Cansado. É destinado ao acolhimento institucional de crianças/jovens do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, (em casos pontuais até aos 21 anos) enquadrados na Lei 147/99, de 1 de setembro, nas situações previstas no artigo 35º alínea f), artigo 53º e nas condições referidas no artigo 57º.

O LMJCB funciona em regime aberto e permanente, o que implica a livre entrada de crianças ou jovens da instituição, de acordo com as normas gerais de funcionamento, tendo apenas como limites os resultantes das suas necessidades educativas e da proteção dos seus direitos e interesses. É uma unidade familiar residencial, com lotação máxima de 12 crianças/jovens.

O LMJCB é composto por uma equipa de uma diretora, um técnico superior de serviço social, sete educadores, uma cozinheira e três auxiliares de serviços gerais. As ações do pessoal técnico e auxiliar devem ser exercidas em função da especificidade das características pessoais, comportamentais e de saúde dos jovens; as realizações das tarefas são acompanhadas diariamente pelos técnicos do Lar. É feito, de igual forma, um acompanhamento rigoroso dos jovens dentro e fora do Lar.

Define-se como um Lar que favorece uma relação afetiva do tipo familiar, onde os menores residem, são educados e acompanhados, mas que frequentam no exterior as atividades escolares, educativas, de formação, laborais, desportivas e de tempos livres previstas no seu projeto educativo. De um modo geral, estes jovens são provenientes de famílias desestruturadas, nas quais se identificam problemas como a violência doméstica, o alcoolismo e a prostituição. São também agregados com fracos recursos económicos e por vezes com graves dificuldades na gestão dos mesmos ou, com experiências de vida em situações de risco, tais como abandono, negligência, maus-tratos físicos e psicológicos e abandono escolar; são por vezes jovens com exposição a modelos de comportamentos desviantes e com práticas de condutas do mesmo tipo.

Os contextos familiares destas crianças e adolescentes caracterizam-se, desta forma, pela desorganização, instabilidade e imprevisibilidade, o que origina insegurança e angústia nos mesmos, tornando-os volúveis e favorecendo em alguns casos manifestações de violência física.

Após a admissão de cada jovem, é elaborado um processo individual de acompanhamento e traçadas as orientações com vista ao estudo e implementação do seu **projeto de vida** (PV), tendo sempre em conta as suas necessidades, capacidades, aspirações, personalidade, recursos da instituição e do meio envolvente (projeto educativo do LMJCB)

3.2.1.2 - Objetivos do LMJCB

O projeto educativo do LMJCB tem por finalidade a formação integral dos educandos, ajudando-os a descobrir e a desenvolver o respeito por si e pelos outros, pelos valores humanos fundamentais, bem como a aquisição de regras e normas de boa convivência. Visa a autonomização do jovem com o objetivo de formar um adulto profissional e emocionalmente saudável e fazer a articulação e acompanhamento do mesmo com a família, escola e comunidade. Uma das grandes lacunas do sistema é o facto de não ser ainda devidamente desenvolvida uma ação concertada no sentido de apoiar e orientar a família na melhoria das suas condições de vida.

Objetivos:

- Concretização de projetos individuais e comuns, garantindo a execução das linhas de orientação escolar curriculares, bem como as atividades de animação socioeducativa.
- Criar hábitos de organização, de respeito pelas pessoas e pelos materiais de uso comum.
- Conhecer os direitos e deveres das Crianças, Técnicos e Pessoal Auxiliar.
- Respeitar e fazer respeitar Técnicos, Pessoal Auxiliar, Jovens e Famílias.
- Responder pela conservação dos materiais imobilizados utilizados.
- Criar uma dinâmica entre todos os membros da comunidade institucional.
- Conhecer e valorizar a realidade da Instituição.
- Estabelecer relações, interdependências e interações com toda a comunidade envolvente; Câmaras; Associações; Clubes, Escolas do Distrito de Castelo Branco.
- Desenvolver redes de colaboração e apoio à divulgação da inovação educativa institucional.
- Comunicar efetivamente com os pais, promovendo reuniões e/ou atendimento personalizado onde haja uma efetiva troca de opiniões que permitam um melhor conhecimento dos contextos sociofamiliares dos jovens.
- Conhecer os principais problemas relacionados com o esgotamento dos principais recursos naturais:
- Reconhecer as técnicas e processos mais usuais para uma produção mais limpa de materiais, bem como para a sua reciclagem e/ou eliminação após uso;
- Fomentar estilos de vida saudáveis;

- Promover a imagem da instituição;
- Desenvolver o espírito crítico e interventivo;
- Reforçar o espírito de interajuda e coesão do grupo;
- Consolidar certas normas, valores éticos e de cidadania;
- Incutir o gosto por todas as formas de expressão;
- Melhorar as aptidões físicas relacionadas com a saúde;
- Consolidar hábitos culturais;
- Conhecer algumas atividades e práticas culturais tradicionais;
- Reforçar o sentido de responsabilidade e a autonomia;
- Desenvolver competências pessoais e sociais;
- Participar na vida da comunidade;
- Conhecer os impactos socioeconómicos de algumas atividades;
- Melhorar as competências na utilização das novas tecnologias de informação;
- Fomentar hábitos de pesquisa e tratamento de informação;
- Valorizar a nossa herança cultural coletiva;
- Desenvolver a imaginação/criatividade;
- Fomentar a autoestima.

3.2.1.3 - Direitos e Deveres

Durante a sua permanência no Lar os jovens têm direitos e deveres a cumprir, que constam no regulamento interno do Lar e que lhes são devidamente explicados na altura da sua entrada na instituição. Passar-se-á a enunciar alguns **dos direitos**:

- Ser respeitado na sua pessoa, ideias e bens;
- Ver garantida a satisfação das suas necessidades básicas (alimentação, alojamento, vestuário, entre outras.);
- Gozar de acolhimento, apoio e formação de qualidade que permitam um crescimento harmonioso e uma educação e aprendizagem de qualidade;
- Ser ouvido sobre assuntos do seu interesse;
- Apresentar ao responsável sugestões ou críticas sobre o funcionamento do Lar;
- Ser informado em tempo útil sobre todas as normas e deliberações da Direção que lhe digam respeito;
- Ser ajudado na resolução dos seus problemas, pessoais, escolares, ou profissionais;
- Utilizar de forma responsável os vários serviços e instalações de acordo com as normas de funcionamento;
- Beneficiar de apoio específico nomeadamente da intervenção do Serviço Social, de Psicologia e dos Educadores;
- Dispor de assistência médica e medicamentosa;
- Expressar e manifestar livremente as suas opiniões de forma adequada, apresentando críticas fundamentais;
- Receber de todos os intervenientes no processo educativo todo o apoio e compreensão possíveis;

- Participar em atividades culturais, religiosas, recreativas, lúdicas e desportivas dentro e fora de casa;
- Deveres:
- Respeitar pessoas e bens;
- Prestar obediência a todos os funcionários da casa;
- Ser assíduo e pontual em todas as atividades;
- Não sair da casa sem prévia autorização;
- Munir-se diariamente do material necessário aos deveres escolares ou profissionais;
- Manter o seu quarto limpo e arrumado e evidenciar limpeza e asseio pessoal;
- Participar em atividades escolares ou outras que se manifestem importantes para a sua formação global;
- Cumprir todas as tarefas que lhe forem atribuídas;
- Evitar atitudes que possam trazer danos a terceiros ou à casa;
- Colaborar com colegas e funcionários na arrumação e conservação dos espaços, instalações e equipamentos;
- Aguardar serenamente em qualquer serviço que pretenda utilizar (rouparia, lavandaria, refeitório, etc.) pela sua vez de ser atendido (Projeto Educativo/Plano Anual de Atividades do LMJCB).

Para sintetizar a caracterização da instituição, tomamos como referencia o projeto educativo do LMJCB, que tem como finalidade proporcionar uma formação integral e define-se, não só pela organização com que leva a cabo o seu trabalho, como também pela estabilidade e segurança que transmite aos seus educandos.

Numa época marcada por profundas transformações na forma de vida das sociedades, com toda a instabilidade daí resultante, a Segurança Social constitui um instrumento fundamental de justiça e solidariedade sociais, cumprindo um papel proeminente enquanto instrumento de combate às injustiças que daí advêm. Embora se tenha consciência de que este sistema apenas mitiga o problema, que é estrutural, deve-se valorizar o papel de instituições como o LMJCB, na medida em que contribuem de forma inequívoca para atenuar os efeitos que a desestruturação das células familiares e exposição a modelos de comportamentos desviantes e antissociais, podem ter nas crianças e jovens.

3.3- Opções Metodológicas

A metodologia delimita os procedimentos a serem desenvolvidos sendo por isso uma etapa essencial para o sucesso de qualquer investigação. Qualquer estudo tem por ponto de partida uma situação considerada como problemática, desta forma a primeira fase numa investigação em Ciências Sociais, prende-se com a definição da problemática a estudar, uma vez que *“a definição de objetivos é de importância decisiva porque permite orientar todo o processo de pesquisa. Praticamente toda a investigação procura encontrar resposta ou solução para um determinado problema”* (Moreira, 1994, p, 20).

A definição dos objetivos de pesquisa comporta um processo que atravessa três fases, *“definição de um tema; definição do problema de pesquisa e do próprio fundamento da investigação; identificação dos principais conceitos, dimensões e indicadores”* (Moreira, 1994, p.20).

A finalidade da nossa investigação foi o de analisar as representações de vinculação que os jovens têm com os seus pais, as representações de vinculação que têm com os cuidadores institucionais e a sua relação com o sucesso escolar, a relação entre as condições institucionais a adaptação à instituição e a representação que têm da escola e do sucesso escolar e a importância que atribuem no seu projeto de vida.

Para Biscaia & Negrão e Taylor (1999, 2004, citados por Maia, Pinhel e Torres, 2009) a institucionalização pode causar problemas como a depressão, manifestações de condutas agressivas, sendo a delinquência um caminho por vezes a ser seguido. Outros estudos revelam que o desenvolvimento de uma relação de qualidade com figuras significativas fora do seio familiar, parece influenciar positivamente o percurso de vida de alguns jovens, que se tornam menos vulneráveis e conseguem um percurso desenvolvimental adaptativo (Luthar & Goldstein 2004, citados por Matos e Mota, 2008, p.370).

Tendo em consideração a problemática do estudo, as questões por ela suscitadas e os objetivos, será utilizada uma metodologia essencialmente qualitativa. Para Colas (1998, citado por Aires, 2011), as distintas etapas no decurso da investigação qualitativa não se desencadeiam de forma linear mas antes interactivamente, isto é, *“em cada momento existe uma estreita relação entre o modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha de e análise de informação, avaliação e apresentação de resultados do projeto de pesquisa.”* (Aires, 2011, p. 14). O projeto de investigação qualitativa parte de um conjunto de postulados teóricos e produz formas de fazer investigação. Ainda para esta autora, este processo de pesquisa vai evoluindo em seis níveis interactivamente relacionados: *“o investigador, os paradigmas de investigação, as estratégias e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos, as técnicas de recolha de materiais empíricos, os métodos de análise de informação e por último a avaliação e conclusão do projeto de pesquisa”* (Aires, 2011, p.17).

Os instrumentos de recolha de dados utilizados na nossa investigação foram: a entrevista semiestruturada, a observação registada em diário de campo, os dossiers individuais e informações dos técnicos que acompanham estes jovens. No entanto, também não será dispensada uma análise quantitativa, e como tal, o inquérito por questionário foi o instrumento utilizado, a fim de cruzar a informação obtida através da entrevista semiestruturada. É de referir que neste inquérito também foram incluídas três questões abertas.

A entrevista semiestruturada demonstrou ser um instrumento relacional dinâmico de recolha de informação. Com um elevado potencial de adaptação ao objetivo do estudo, caracteriza-se por uma grande flexibilidade. Formula-se e reformula-se, evoluindo à medida do entendimento do investigador, que vê as suas

perguntas muitas vezes modificadas pelas respostas dos entrevistados. Trata-se de um processo construtivo de indagação que, por sua vez, orienta e determina a informação obtida.

As entrevistas semiestruturadas e o inquérito foram aplicados aos 10 jovens dos 14 aos 20 anos e foram fundamentais para as necessidades deste trabalho.

As entrevistas e os inquéritos foram aplicados, com autorização dos entrevistados, respeitando-se o anonimato dos mesmos. Num primeiro momento, iniciou-se com a gravação em formato áudio, mas atendendo à inibição do primeiro jovem entrevistado devido ao facto de estar a ser gravada a sua voz, o investigador optou por transcrever integralmente o discurso dos participantes, sendo este processo autorizado e visualizado por eles.

Após a realização de cada entrevista, registaram-se no diário de campo, todas as informações importantes acerca de cada entrevistado, principalmente elementos de comunicação não verbal, como silêncios e postura.

Por sua vez, os dados que emergiram das entrevistas foram analisados tendo por base a análise de conteúdo, procurando-se interpretar o discurso dos participantes acerca da realidade em estudo. Na perspectiva de Berelson (1952, citado por Vala, 1986) a análise de conteúdo é *“uma técnica de investigação que permite a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”* (Vala, 1986, p:103). Assim, segundo este autor, esta técnica é objetiva, pois exige a definição de categorias de análise e de subcategorias; é sistemática, na medida em que a totalidade do conteúdo deve ser analisado em relação a todas as categorias e visa a quantificação, sendo esta a última fase desta técnica, onde se obtêm informações mais objetivas e precisas sobre a frequência de ocorrência do conteúdo analisado.

Para Rocha e Deusdará a finalidade da análise de conteúdo está na sistematização da informação e configura-se numa *“estratégia de encobrimento de uma “significação profunda” que se deseja recuperar (...) a pretensão da análise de conteúdo é vislumbrada na possibilidade de fornecer técnicas precisas e objetivas que sejam suficientes para garantir a descoberta do verdadeiro significado (...) descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão”* (Rocha e Deusdará, 2005, pp.307-310).

3.3.1 - O Estudo de Caso

Segundo Yin (2001) deve ser dada importância à escolha da metodologia e à natureza das principais questões de investigação.

O modelo geral de investigação escolhido para o nosso estudo será o **estudo de caso**, uma vez que o estudo de caso consiste numa investigação detalhada de pessoas,

organizações, ou grupos dentro de uma organização, com vista a prover uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenómeno em estudo.

Os conceitos chave desta investigação não estão livres de polémica, como qualquer conceito em ciências sociais, mas mais do que medi-los, procurou-se compreendê-los e apreender o seu significado para a população em estudo. Há ainda que referir que a principal crítica apontada ao estudo de caso, é que este não é generalizável.

Não se pretende com este estudo extrapolar os dados, mas fazer emergir de cada caso as diferentes intersubjetividades, pois como refere Pais (2001, p. 109) *“os estudos de caso, como acontece nas demais metodologias qualitativas, orientam-se para uma epistemologia interpretativa. Ao estudar-se um caso, o objetivo não é o de representar o mundo, basta a representação do caso. Aliás um caso não pode representar o mundo, embora possa representar um mundo no qual muitos casos semelhantes acabam por se refletir”*.

Para Miles e Huberman (1994, citados por Aires 2011 p. 47) um *“caso é um fenómeno de certa espécie registado num determinado contexto. Normalmente está associado a um espaço temporal, social e/ou físico definido”*. Segundo a mesma autora, o **caso** e seus limites podem ser definidos pelo tamanho da unidade social (um indivíduo, um papel, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou uma nação) e pela localização espacial ou temporal (um episódio, um acontecimento, um dia).

Para Bogdan e Biklen (1992, citados por Aires, 2011) o estudo de caso é um dos métodos mais comuns na investigação qualitativa. Ainda para esta autora *“estudo de caso consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento”* (Aires, 2011,p.21).

Também para Yin (2001), um estudo de caso é a estratégia privilegiada quando se pretende investigar o como e o porquê das situações, quando o investigador tem pouco controlo sobre os fenómenos e estes são contemporâneos, fazendo parte do contexto da vida real.

As características de um estudo caso segundo Marcelo et al. (1991) são as seguintes:

- Particularidade - quando identificamos as unidades de análise, atribuímos-lhes traços distintivos que permitem integrá-las num conjunto determinado, conferimos-lhes assim a particularidade de se constituírem como um todo.
- Realidade - Um estudo de caso não é só uma estratégia de acesso à realidade. Os estudos de caso podem criar imagens da realidade que se tornem parte da mesma.
- Participação - A participação, quer dos investigadores, quer dos sujeitos participantes, faz com que eles se situem algures entre o mundo da investigação e o mundo da prática.
- Negociação - A negociação num estudo de caso parte do pressuposto que , uma realidade pode ser vista sob diferentes perspetivas não havendo uma única que seja a mais verdadeira.

- Confidencialidade - Os resultados de um estudo podem afetar a vida das pessoas, já que é de pessoas reais de que se trata e portanto estas não devem ser prejudicadas.
- Totalidade - estudos de caso são holísticos, e devem refletir todos os elementos que fazem parte da realidade do caso como unidade.
- Acessibilidade - O tipo de linguagem utilizado no relatório final deverá ser acessível a qualquer pessoa fora do contexto da observação.

Referindo Colás (1992, citado por Aires 2011, p.21), afirma que existem diversas modalidades de estudo de casos que se distinguem pelas características e procedimentos:

- estudos de casos ao longo do tempo - permitem o estudo de um fenómeno, sujeito ou situação a partir de diferentes perspetivas temporais;
- estudos de casos observacionais - caracterizam-se pelo recurso à observação participante e podem referir-se a temáticas diversas;
- estudos de comunidades - consistem na descrição e compreensão de uma determinada comunidade educativa (escolas, instituições, agrupamentos, etc.);
- estudos micro-etnográficos - desenvolvem-se em pequenas unidades organizativas ou numa atividade específica organizativa;
- estudos de casos múltiplos - estudam dois ou mais sujeitos, situações ou fenómenos. Podem adotar diferentes modalidades: estudos de casos sucessivos, estudos de aprofundamento sobre um caso e estudos comparativos;
- estudos multissituacionais - aplicam-se no desenvolvimento de uma teoria, exigindo a exploração de muitas situações e sujeitos.

Guba e Lincoln (1985, citados por Aires, 2011), consideram que este método responde mais adequadamente à conceção de múltiplas realidades, *“aludindo às interações entre investigador e contexto e de outros factos que possam ocorrer ao longo da pesquisa e, finalmente, facilita a comunicação entre os participantes, alimentando o intercâmbio de perceções”* (Aires, 2011 p.22).

Num quadro de mudança social onde há uma deslocação de uma sociedade rígida para uma mais fluida, a pesquisa qualitativa é a que mais se adequa a analisar as questões em estudo (Guerra, 2006)

A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
2. Os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
3. os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
4. A análise dos dados é feita de forma indutiva;

5. O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Também Pope e Mays (1995, citados por Barros, 2008) alegam que os métodos qualitativos e quantitativos são distintos, contudo não se excluem entre si, não existindo uma justificação razoável para a não combinação de atributos de ambos os modelos. Neste sentido, recorreu-se nesta investigação também a dados quantitativos, através da aplicação de inquérito. Neves, realça alguns benefícios do emprego conjunto dos métodos qualitativos e quantitativos, elencando algumas possibilidades, nomeadamente: *"(...)completar um conjunto de fatos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão de natureza dinâmica da realidade."* (Neves, 1996, p.2).

Os motivos pelos quais recorremos a um exercício compreensivo e à metodologia de estudo de caso, é por julgarmos que seja a mais adequada aos propósitos da nossa investigação, uma vez que nos vai permitir uma análise mais profunda de uma situação particular.

Destacamos que o estudo de caso se tem mostrado uma estratégia preferida pelos investigadores que pretendem saber o como e o porquê dos fenómenos.

3.4- Problemática e Objetivos do Estudo

Iniciaremos este ponto, com a apresentação da pergunta de partida deste trabalho, das questões investigativas e dos objetivos de estudo, seguindo-se a descrição dos instrumentos utilizados, os procedimentos éticos, a metodologia adotada em termos de descrição dos critérios de seleção da amostra, e das estratégias de recolha e análise de dados.

Foi no âmbito da problemática de jovens institucionalizados e na relação com sucesso escolar, que surgiu a pergunta de partida deste trabalho:

Será que as relações de vinculação dos adolescentes institucionalizados com os seus cuidadores são promotoras do sucesso escolar?

Sendo que a finalidade do nosso estudo foi a de, analisar as representações que os jovens têm da vinculação com os seus pais e com os cuidadores institucionais, perceber qual a relação entre as condições institucionais a adaptação à instituição; e a representação que os jovens têm da escola e do sucesso escolar e a importância que lhes atribuem no seu projeto de vida, afigura-se-nos pertinente selecionar as seguintes **questões Investigativas**:

1. Que representação têm os jovens da relação de vinculação com os seus pais?
2. Qual a relação entre a vinculação com os cuidadores da instituição e o sucesso escolar?

3. Qual o contributo das condições institucionais (contextuais, físicas, humanas e técnicas) na adaptação dos jovens à instituição?
4. A representação que estes jovens têm da escola e do sucesso escolar influencia o seu projeto de vida?

De acordo com as questões investigativas, definimos como principais, os seguintes **objetivos** a atingir:

1. Analisar a representação que os jovens têm da relação de vinculação com os seus pais;
2. Analisar os estilos de vinculação entre os jovens e cuidadores da instituição e a sua relação com o sucesso escolar;
3. Analisar a relação entre as condições institucionais (contextuais, físicas e humanas) e a adaptação à instituição;
4. Analisar a relação que os jovens têm com a escola (professores e pares) e a importância que atribuem ao sucesso escolar para o seu futuro.

No que diz respeito ao acolhimento institucional, consideramos o modo como os jovens sentem a instituição se repercute nas suas trajetórias de vida nomeadamente ao nível do sucesso escolar. Investigar sobre esta problemática parece-nos ser um caminho que nos permite compreender não só o papel que o acolhimento desempenha nas suas vidas, mas também outros fatores igualmente influentes.

Pretendemos trazer aqui as motivações que estão por detrás das ações dos jovens institucionalizados, partindo do princípio que enquanto atores sociais, agem e interagem num mundo com significado para eles.

3.5- Instrumentos de Pesquisa

Considerando os atores sociais informadores privilegiados, a técnica da entrevista semiestruturada é o instrumento que mais se adequa à estratégia metodológica que se deseja imprimir. *“O investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos.”* (Esteves, 2008, p.96). Trata-se de uma série de perguntas que são colocadas a todos os participantes do estudo, para que o entrevistado tenha oportunidade para dizer o que sabe e o que pensa sobre o tema. Ainda e segundo Esteves (2008) a entrevista semiestruturada é aquela que obedece a um quadro de referência que orienta o entrevistador de forma a fazer extrair do entrevistado o sentido que este dá à sua experiência de vida. A ordem dos temas lançados nesta técnica é feita de acordo com as necessidades de exploração dos mesmos. O guião da entrevista é flexível, dando liberdade ao entrevistado para que este possa refletir sobre a temática apresentada.

Neste sentido foi elaborado um guião da entrevista semiestruturada em torno das questões centrais do nosso estudo. A opção por este formato de entrevista decorre da

sua *“adequação ao objeto de estudo em causa, da necessidade de focalizar as narrativas dos sujeitos em aspetos específicos, circunscritos pelas questões, não se revelando, apropriada uma entrevista livre e exploratória”* (Bogdan e Biklen, 1994,p.135). No entanto e embora se tenha em conta esta orientação, procurou-se sempre a continuidade do discurso e do pensamento do sujeito.

O guião da nossa entrevista foi adaptado da escala de vinculação Inventory of parent and Peer Attachment (IPPA) que mede a qualidade da vinculação aos pais na adolescência. Esta escala é uma adaptação da versão para pais, do Inventário de vinculação aos pais e pares por Machado e Oliveira (2007) e foi passado num estudo por estas autoras, a 656 adolescentes em escolas de Coimbra.

Foi também utilizado neste guião uma adaptação da escala do inventário The Assessment of Social Competence (SSRS), que avalia as dimensões da competência social em crianças portuguesas. Este inventário foi adaptado à população portuguesa por Lemos e Meneses (2002). O questionário de habilidade sociais tem como objetivo explorar as dimensões da competência social em contexto escolar. *“A competência social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano em geral no funcionamento adaptado na escola, afetando as relações com os professores, a aceitação pelos pares e a realização académica”* (Lemos e Meneses, 2002, p.267).

Com o guião da entrevista pretende-se dar resposta à primeira, segunda e quartas questões de investigação. Este protocolo é também constituído por uma primeira parte em que constam os dados sociodemográficos dos sujeitos: idade, ano de escolaridade, nacionalidade e naturalidade, concelho onde viviam antes da institucionalização e composição do agregado familiar. (anexo nº 2)

Foi também utilizado um questionário de “avaliação da satisfação” que teve como referência o Modelo de Avaliação da Qualidade, aplicado aos serviços prestados pelas Respostas Sociais. Este questionário foi extraído do manual da qualidade “Lar de Infância e Juventude”, Instituto de Segurança Social, I.P. (2007b), adaptado ao estudo em questão e neste caso dirigido à terceira questão investigativa. (anexo 3)

Este questionário foi determinado pelas diversas questões, associadas a um conjunto de indicadores, obtidos diretamente através de questões colocadas a cada jovem, neste caso da resposta social LMJCB. No âmbito daquilo que se pretende analisar, isto é, a satisfação dos sujeitos institucionalizados, as áreas que se pretendem investigar são: Instalações, Equipamentos, Competência Técnica, Responsabilidade, Atendimento e Comunicação, havendo para isso um conjunto de questões associadas a cada uma delas.

A escala do questionário que foi considerada para as questões de 1 a 32, foi uma escala de 5 pontos, variável entre o “discordo totalmente” (1) e o “concordo totalmente” (5). Neste questionário foram ainda colocadas três questões abertas focadas nas perceções e nos significados que os sujeitos atribuem à sua adaptação à instituição, baseado na experiência vivenciada.

Na investigação da problemática, proceder-se-á também à análise documental (diagnósticos/relatórios sociais e escolares) para apreender qual o nível de vinculação dos sujeitos com a família de origem, isto é, qual a vinculação ao grupo de pertença de origem, bem como o grau de vinculação com o grupo de educadores do LMJCB e a interação estabelecida com a escola.

3.6. - Procedimentos Éticos

A autorização para a realização das entrevistas foi solicitada em ofício ao Sr. Diretor do Centro Distrital de Segurança Social de Castelo Branco (anexo nº1). Foi também superiormente dado conhecimento da consulta aos diagnósticos, relatórios sociais, planos intervenção sociais individuais e relatórios escolares.

Antes de dar início às entrevistas foi explicado a cada sujeito, através de uma linguagem clara e simples, o conteúdo da investigação, o que se pretendia ao realizar a entrevista, ou seja: qual era a sua satisfação ou insatisfação em relação ao Lar, se gostavam de viver na sua atual localidade; se eram felizes; como é que se relacionavam e descreviam os pais; como é que se relacionavam com os cuidadores; qual a sua confiança com os cuidadores; como é que eles descreviam e sentiam a escola e qual o futuro que a escola lhes podia proporcionar. Referimos também que teriam liberdade para falarem sobre a sua experiência de vida abordando os assuntos sempre que se sentissem à vontade para fazê-lo, sendo respeitada a sua vontade sempre que isso acontecesse. Foi também salientada a importância da sua participação e colaboração no estudo e informados que todas as suas declarações eram confidenciais. Foi-lhes pedido o consentimento para gravar e escrever as entrevistas, não se tendo verificado qualquer oposição. Após a realização de cada entrevista, foram anotadas todas as informações relevantes de cada um dos sujeitos.

3.7-Seleção dos Entrevistados

Neste estudo eminentemente exploratório, a seleção da amostra teve um caráter de conveniência e obedeceu às referências de Guerra (2006, p.43) em relação a este género de “*amostra intencional*”.

A escolha destes jovens-caso incidiu sobre dez jovens que se encontravam no LMJCB entre março e junho de 2012. Os sujeitos selecionados têm entre 14 e os 20 anos e são todos do sexo masculino. A diversidade obteve-se através dos escalões etários, diferentes etnias e grupos sociais. Procurou-se para a execução das entrevistas, que tiveram a duração de 50 a 60 minutos cada, um lugar o mais neutro possível, que fosse calmo, sujeito ao máximo de reflexão e que permitisse a concentração de ambos os interlocutores: a sala onde ocasionalmente se recebem visitas de familiares no r/c do LMJCB. Tínhamos como objetivo, a gravação das entrevistas, mas o pesquisador observou e teve a noção que o primeiro entrevistado se encontrava inibido perante o gravador, o que obviamente condicionaria a

qualidade das respostas. Foi então proposto ao entrevistado que as respostas pudessem ser escritas enquanto falava, o que foi recebido com agrado. (anexo nº 4 – 1 entrevista)

Foram assim transcritas integralmente todas as entrevistas pelo investigador, (respeitando as indecisões e os silêncios) enquanto os entrevistados respondiam às questões apresentadas.¹

3.8 -Estratégias de Recolha e Análise dos Dados

Para o tratamento da informação recolhida foi utilizada a técnica de análise de conteúdo.

Através da análise de conteúdo categorial, que segundo Guerra (2006), tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto, foram percorridas diversas etapas, a primeira assentou na redução e seleção da informação, a segunda na descrição dessa informação, a terceira na interpretação e verificação e por fim a escrita e divulgação dos resultados encontrados. Para a organização do quadro de categorias e dada a complexidade dos discursos, passou-se por um período de “apalpadelas”, de tentativas e erros, de idas e vindas às entrevistas dos sujeitos, até conseguirmos juntar, para cada uma das categorias temáticas, os excertos com ela relacionados. O guião com o qual partimos para as entrevistas forneceu-nos à priori as dimensões, as categorias principais ou temáticas (processo dedutivo) por outro lado, o trabalho de inventário que decorreu da narrativa dos sujeitos deu origem a novas categorias e subcategorias (processo indutivo).

Com a ajuda destas grelhas foi possível classificar as respostas dos sujeitos segundo a atitude favorável ou desfavorável, a intensidade da opinião e a importância que a expressão tem no discurso.

A categorização tem um carácter essencialmente descritivo, agregando as diferentes lógicas do que os sujeitos nos contaram, no fundo permitiu colocar em ordem o material recolhido, classificá-lo segundo critérios pertinentes, encontrar variáveis escondidas que explicam as variações das diferentes realidades observáveis, encontrar semelhanças e diferenças nas narrativas dos sujeitos (Guerra, 2006).

Em termos gerais, a análise inventariada permitiu destacar os aspetos mais importantes referentes a cada uma das dimensões que considerámos para o estudo (institucionalização/adaptação, pais, cuidadores institucionais, e competências académicas). Cada um destes blocos foi analisado de acordo com um conjunto de

¹ As entrevistas foram integralmente transcritas manualmente no guião da entrevista, com autorização prévia dos entrevistados. Encontram-se disponíveis em dossiê apenas acessível ao Júri de avaliação deste Trabalho de Projeto.

categorias, algumas delas subdivididas em subcategorias que foram emergindo ao longo da análise dos dados.

3.9 - Caracterização dos Participantes do Estudo

Neste ponto abordam-se vários aspetos relacionados com os participantes, com vista à caracterização da amostra estudada. Os dados apresentados decorrem maioritariamente de informação obtida nos *dossiers* individuais, relativos à situação pessoal familiar e social dos participantes. No que se refere aos dados relativos ao acolhimento, decorrem também de informação recolhida junto dos sujeitos.

Como referido anteriormente, participaram neste estudo 10 jovens com idades compreendidas entre os 14 e 20 anos: três com 14 anos, dois com 15 anos, um com 16 anos, dois com 17 anos e dois com 20 anos, encontram-se a grande maioria na fase da adolescência (80%), sendo que o valor médio etário se situa nos 16 anos.

Para uma leitura mais eficaz elaborou-se a Tabela 1, a qual mostra a distribuição dos jovens em função de: naturalidade, escolaridade, naturalidade, nacionalidade e concelho onde residiam antes da institucionalização.

Tabela 1 - Distribuição dos jovens em função: idade, escolaridade, naturalidade/nacionalidade, e concelho onde residiam antes da institucionalização no LMJCB.

Participantes	Idades	Ano letivo Frequentado 2011/2012	Naturalidade/ Nacionalidade	Concelho onde viviam antes da institucionalização
J1	15	10ºano	Alcains/Angolana	Castelo Branco
J2	14	8º ano	Alcains/Angolana	Castelo Branco
J3	20	6ºano (ensino especial)	C. Branco/Portuguesa	Castelo Branco
J4	20	12ºano	África do Sul	Castelo Branco
J5	17	9ºano (ensino profissional)	Guarda/Portuguesa	Belmonte
J6	17	10ºano (ensino profissional)	Aveiro/Portuguesa	Covilhã
J7	16	7ºano (ensino profissional)	Beja /Portuguesa	Penamacor
J8	15	6ºano (ensino especial)	Retaxo/Portuguesa	Castelo Branco
J9	14	7ºano	C.Branco/Portuguesa	Castelo Branco
J10	15	8ºano	C. Branco/Portuguesa	Castelo Branco

Conforme mostra a tabela 1, todos os jovens que participaram no estudo frequentam a escola, no entanto e à exceção de J1 e J4, os restantes participantes já reprovaram pelo menos um ano de escolaridade (80%). De salientar que metade dos participantes (50%) frequenta o ensino regular, sendo que a outra metade frequenta o ensino especial (20%) e o ensino técnico profissional (30%). No que diz respeito à naturalidade, 60% nasceram dentro do distrito de Castelo Branco e os restantes 40% fora do distrito, sendo que J4 nasceu em África do Sul. Quanto à nacionalidade, 70% é portuguesa, 20% angolana e 10% Sul-africana.

Podemos observar na referida tabela que a maioria dos jovens, não se encontram deslocados dos seus concelhos de origem (70%). Os participantes que se encontram deslocados dos seus concelhos de residência (30%) residem dentro do distrito de Castelo Branco, à exceção de um (1) participante, que apesar de ter vindo do concelho de Penamacor, já se encontrava deslocalizado do seu domicílio familiar, uma vez que estava institucionalizado nessa localidade. Apenas um jovem se encontra fora do distrito da sua residência familiar. É uma estratégia que o Centro Distrital de Castelo Branco tem vindo a adotar, após se ter constado que o afastamento dos jovens à sua zona de residência, dificulta a realização atempada de um projeto de vida com vista à reintegração dos jovens no seio familiar, ao mesmo tempo que o afastamento familiar promove a desresponsabilização parental. A avaliação do potencial da responsabilidade parental é também uma dificuldade apresentada para a execução e avaliação dos projetos de Vida. De salientar que apesar de alguns jovens não terem nascido no distrito de Castelo Branco, todos viviam no distrito antes da institucionalização, o que vem confirmar a estratégia adotada pelo Centro Distrital de Castelo Branco.

Para caracterizar os tempos de institucionalização, foi elaborada a tabela 2, a qual foca a duração do acolhimento institucional e que passamos a apresentar:

Tabela 2 - Duração do acolhimento institucional

Participantes	Tempo de institucionalização atual	Outras institucionalizações	Total
J1	1 ano e 8 meses	_____	1 ano e 8 meses
J2	1 ano e 8 meses	_____	1 ano e 8 meses
J3	6 anos e 6 meses	1 ano	7 anos e 6 meses
J4	6 anos	2 anos	8 anos
J5	2 anos e 8 meses	5 anos	7 anos e 8 meses
J6	1 ano e 5 meses	_____	1 ano e 5 meses
J7	5 meses	3 anos	3 anos e 5 meses
J8	1 ano e 2 meses	_____	1 ano e 2 meses
J9	5 meses	_____	5 meses
J10	2 meses	_____	2 meses

Na tabela 2, podemos observar o tempo de institucionalização atual dos participantes a par de outras institucionalizações, uma vez que foi também objetivo neste estudo saber se houve outras institucionalizações, antes da entrada no LMJCB. Pretendeu-se saber, se os participantes teriam presente em termos temporais, o período que eventualmente teriam estado institucionalizados noutros LIJ, sendo à posteriori confirmada pelo investigador a veracidade das respostas após consulta aos dossiers individuais.

Constata-se que o participante J3 e J4 têm o maior tempo atual de institucionalização (6 anos), enquanto que com menor duração de institucionalização o participante J10 (2 meses). À data desta investigação o valor médio atual dos participantes institucionalizados foi de dois anos e oito meses, enquanto que no período total de institucionalização foi cerca de 3 anos. Observa-se no entanto que nos casos dos jovens J3 e J4 e J5 o tempo total de institucionalização é muito similar, apresentando um tempo de institucionalização aproximado a oito anos. Nos restantes jovens o período de institucionalização varia entre os 3 anos e os dois meses. Através da tabela 2, verificamos que os participantes J1, J2, J6, J8, J9 e J10 têm apenas uma institucionalização, enquanto que J3, J4, J5 e J7 experienciaram outras institucionalizações.

3.9.1 -Caracterização Sociodemográfica dos Progenitores dos Participantes

Para caracterizarmos a situação sociodemográfica dos progenitores procedeu-se à realização da tabela 3, a qual nos mostra: a nacionalidade, estado civil, habilitações literárias, profissão, residência e nº de filhos.

Tabela 3 - Caracterização sociodemográfica dos progenitores: nacionalidade, estado civil, habilitações literárias, profissão, residência e nº de filhos

Participantes	Nacionalidade	Estado civil	Escolaridade	Profissão	Residência	Nºfilhos
	Mãe/ Pai	Mãe/ Pai	Mãe/ Pai	Mãe/ Pai	Mãe/ Pai	Mãe/ Pai
J1	Angola/ Angola	mãe falecida/ União de facto	4º ano / 4º ano	Doméstica/ Trabalhador de C. Civil	Falecida/ Alcains	Três (3)
J2	Angola/ Angola	mãe falecida/ União de facto	4º ano / 4º ano	Doméstica/ Trabalhador de C. Civil	Falecida/ Alcains	Três (3)
J3	Portuguesa	Divorciados (pai falecido)	4ºano/ 2º ano	Doméstica/ Trabalhador rural	Castelo Branco/ Falecido	Quatro (4)/ Um (1)
J4	Chinesa/ Portuguesa	Divorciados	9º ano/ 9º ano	Costureira/ Pasteleiro	Fundão/ desconheci do	Três (3)
J5	Portuguesa	Divorciados	4ºano/ 4º ano	Doméstica/ Trabalhador de C. Civil	Belmonte/ Valhelhas	Dois (2)/ Um (1)
J6	Portuguesa	Casados	Licenciatura/ Licenciatura	Professora/ Advogado	Covilhã	Um (1)
J7	Portuguesa	Divorciados	4º ano/ 4º ano	Doméstica/ Trabalhador de C. Civil	Lisboa/ Portel(Beja)	Sete(7)/ seis(6)
J8	Portuguesa	Divorciados	Analfabeta/ Analfabeto	Doméstica/ Pedreiro	Retaxo/ Serrasqueira (C.B.)	Cinco (5)
J9	Portuguesa	Casados	4ºano/ 4ºano	Doméstica/ Jardineiro	Castelo Branco	Um (1)
J10	Portuguesa	Casados	9ºano/ 9ºano	Doméstica/ Reformado	Castelo Branco	Um (1)

A tabela 3 permite verificar a caracterização sociodemográfica dos progenitores. Constata-se que a nacionalidade destes é na sua maioria portuguesa (75%). Refira-se no entanto que a mãe de J4 é de nacionalidade chinesa e o pai de nacionalidade portuguesa. Os progenitores de J1 e J2 são ambos de nacionalidade angolana.

No que se refere ao estado civil dos progenitores observa-se que 20% vivem em união de facto, 50% estão divorciados a viverem com outros companheiros, enquanto que 30% estão casados e a viverem juntos. De salientar que J1 e J2 são órfãos de mãe e J3 de pai. Nota-se alguma instabilidade conjugal e por consequência uma recomposição dos agregados familiares dos jovens, que se traduz por separações, novos relacionamentos e meios-irmãos.

Os pais apresentam baixos níveis de escolaridade à exceção dos pais adotantes de J6, já que os restantes não apresentam níveis acima da escolaridade obrigatória. Esta realidade poderá constituir um fator de risco, pois devido às baixas qualificações ocupam postos de trabalho mal remunerados.

Através da referida tabela, observamos que as habilitações literárias dos progenitores se situam 60% ao nível do 1º ciclo sendo que 10% são analfabetos. 20% obtiveram o 9º ano e apenas 10% (família adotante) detêm o grau de licenciatura. Quanto à profissão dos progenitores verificamos que 80% das progenitoras são domésticas e apenas uma exerce a profissão de costureira e apenas uma a profissão de professora (adotante). Quanto aos pais, 50% exercem profissões ligadas à construção civil na sua maioria indiferenciada, os outros 50% distribuem-se do seguinte modo: (10%) trabalhador rural, jardineiro (10%), reformado (10%), pasteleiro (10%) e um advogado (10% - adotante). Relativamente à profissão dos pais, esta enquadra-se essencialmente na categoria de trabalhadores da construção civil, indiferenciados e domésticas, tratando-se de profissões com alguma insegurança e instabilidade a nível laboral. Alves (2007) considera que as más condições de habitabilidade, a pobreza e o desemprego constituem *fatores tóxicos* expondo a criança ou o jovem a situações de negligência no seio familiar.

É evidente a precariedade na educação e na profissão dos pais biológicos, que acaba por influenciar o crescimento dos jovens, expondo-os a situações de precariedade social, devido a dificuldades económicas e insegurança no trabalho dos seus cuidadores.

Rodrigues (1997) sublinha que os pais e as experiências de vinculação vividas na infância possibilitam aos filhos a possibilidade de construir laços afetivos seguros na vida adulta. Ora, a inexistência de uma família ou pertença a uma família desequilibrada são fatores de risco para o desenvolvimento das crianças, o que poderá potenciar o surgimento de condutas desviantes.

Por sua vez, Giddens (2000, p. 197) afirma que nas famílias recompostas existe uma maior frequência para o surgimento de dificuldades, já que estas *“famílias recompostas misturam filhos com diferentes paternidades, provenientes de meios que podem ter expectativas variadas quanto ao comportamento familiar apropriado”* em que existe um progenitor biológico que tem influência sobre os filhos que não vivem com ele. Dos dez jovens da nossa amostra, cinco pertencem a famílias recompostas.

No que se refere ao número de filhos das famílias dos participantes, salienta-se que J1, J2 e J4 têm 2 irmãos. A progenitora de J3 tem quatro filhos enquanto o

progenitor apenas um, J3 tem então 3 irmãos. Também a progenitora de J5 tem 2 filhos de dois companheiros, J5 tem 1 irmão. A progenitora de J7 tem 7 filhos enquanto o progenitor tem 6 filhos, J7 tem 12 irmãos. J8 tem 4 irmãos, mas a progenitora vive com um companheiro o qual tem 3 filhos., J6, J9 e J10 são filhos únicos. De salientar que J6 é adotado, desconhecendo-se a existência de irmãos. Quanto à residência dos progenitores, 90% habitam no distrito de Castelo Branco, sendo que 60% destes progenitores vivem no concelho de Castelo Branco e apenas uma família (10%) no distrito de Beja.

3.10- Percursos dos Jovens do LMJCB: 10 casos

3.10.1- Percurso de J1 e J2

O primeiro e o segundo jovem entrevistados (J1 e J2) são irmãos, filhos de um angolano e de uma moçambicana já falecida, vítima de alcoolismo. Inicialmente a Comissão de Proteção de Crianças de Castelo Branco (CPCJ) aplicou uma medida de apoio junto dos pais, após a polícia de Coimbra ter encontrado a irmã à data menor (2006) sozinha num comboio *halfa* que aí tinha chegado. Foi então instaurado um processo de promoção e proteção, constatando-se na fase de diagnóstico preliminar que a jovem e os irmãos (J1 e J2) seriam vítimas de negligência parental grave, chegando-se mesmo a por em causa a saúde das crianças, uma vez que J2 por deficiências alimentares contraiu uma anemia e subsequente acompanhamento hospitalar.

Com o falecimento da progenitora (2008) associado à inexistência de competências parentais do pai, a viver numa situação de extrema precariedade económica, habitacional e completamente dependente do álcool, a situação já de si tão fragilizada, ficou insustentável, pondo em risco o desenvolvimento dos três menores, sendo por isso urgente adotar outra medida de proteção.

A medida foi alterada para o apoio junto de outro familiar (tia materna), apenas para J1 e J2. Durante o período de acolhimento, a tia proporcionou às crianças todos os cuidados a nível de alimentação, higiene e vestuário. Dezoito meses depois, declarou não ter condições económicas e nem querer assumir a responsabilidade definitiva para cuidar dos sobrinhos.

J1 e J2 foram acolhidos no Lar de Jovens de Castelo Branco em 26 de julho de 2010. A sua integração nesta instituição tem-lhes permitido beneficiar de um ambiente estruturado, com acesso a atividades formativas, desportivas, de carácter lúdico e cultural.

3.10.1.1- Caracterização de J1

O jovem tem 15 anos e frequenta o 10º ano de escolaridade. É um jovem que gosta de atividades culturais e desportivas, tendo praticado durante este ano letivo a

modalidade de atletismo na Associação Desportiva do Bairro do Valongo. Dentro da instituição, participa em algumas tarefas domésticas.

Apesar de ser um jovem recatado e ter alguma dificuldade em estabelecer relações interpessoais com os pares e adultos, revela uma boa autoestima, conseguindo ultrapassar as adversidades que lhe foram surgindo na sua trajetória de vida. O Jovem é um excelente aluno, nunca ficou retido em nenhum ano letivo, é autónomo e manifesta iniciativa em relação às suas tarefas escolares. Fez parte do quadro de honra da sua escola, sendo por isso um aluno de mérito. No futuro, o jovem revela alguma ambição, projetando uma licenciatura em arqueologia e uma atividade profissional na área.

O progenitor continua a ser um sujeito indigente, sem possibilidades de proporcionar aos filhos uma vida estável, mas com uma extrema preocupação pelo futuro dos filhos, demonstrando um afeto profundo pelos mesmos.

Consequentemente, revela-se improvável, num futuro próximo, qualquer intervenção com vista à reintegração das crianças no agregado familiar. Não obstante, demonstra uma ligação afetiva aos filhos, comprovada pelas visitas que lhes faz na instituição, deslocando-se de bicicleta, de Alcains a Castelo Branco. Esta preocupação pelo bem-estar dos jovens, constitui para eles um importante fator de equilíbrio emocional. Atualmente, os tios e restantes familiares não têm mostrado disponibilidade para os receber no seu domicílio; inversamente, existe uma reaproximação do pai que atualmente vai trabalhando, conseguiu alugar uma casa, que apesar de humilde, tem condições para receber os seus filhos.

O PV para J1 afigura-se ser a autonomia.

3.10.1.2- Caracterização de J2

O jovem tem 14 anos e frequenta o 8º ano na escola Afonso de Paiva, em Castelo Branco. Manifesta algumas lacunas escolares de base, pelo que a instituição tem promovido um acompanhamento escolar mais individualizado, com insistência nas disciplinas de Português e Matemática. Apesar destas dificuldades, o jovem manifesta força de vontade e persistência para alcançar os melhores resultados possíveis.

A integração do jovem nesta instituição tem-lhe permitido beneficiar de um ambiente estruturado com acesso a atividades formativas e lúdicas que favorecem a aquisição de normas e regras sociais. O jovem participa com enorme entusiasmo em atividades desportivas diversas, como futebol, voleibol, BTT, caminhadas e acampamentos. Dentro da instituição, participa em algumas tarefas domésticas. J2 demonstra satisfação em estar integrado no Lar de Jovens, estabelecendo boas relações interpessoais com os seus pares e adultos. No contexto escolar o jovem é, de igual forma, muito bem aceite tendo um leque de amigos bastante grande.

O acompanhamento escolar que a instituição desenvolve, valoriza os comportamentos adequados e os sucessos alcançados, constituem fatores de enriquecimento social.

Tal com descrito em J1, (irmão de J2) o pai é um sujeito que revela muita preocupação com o futuro e bem-estar dos filhos, com muitas manifestações de afeto, constituindo um importante fator de equilíbrio emocional para os jovens. No entanto continua a ser um sujeito indigente, sem possibilidades de proporcionar aos filhos uma vida estável, vítima da dependência do álcool.

O PV para J2 afigura-se ser a autonomia.

3.10.1.3 -Caracterização e Percurso de J3

O terceiro jovem entrevistado (J3) deu entrada no LMJCB na sequência de um percurso sinuoso que poderá ter determinado um quadro clínico de Autismo. A progenitora sofre de distúrbios mentais, mantendo comportamentos promíscuos de índole sexual. Consequentemente, dos múltiplos relacionamentos que tem mantido, nasceram quatro filhos; o mais velho emancipado, o jovem atualmente integrado no LMJCB e os dois mais novos que foram adotados por famílias adotantes.

As condições precárias de habitabilidade em domicílios com caráter temporário, higiene e alimentação desadequadas, associadas à total desresponsabilização parental e exposição a comportamentos desviantes, determinaram o acolhimento do jovem na APPACDM de Castelo Branco. Mas, tendo em conta que a faixa etária dos residentes se situava muito acima da idade de J3, foi então integrado no LMJCB.

É um jovem meigo e afável que se adaptou bem à instituição. Negligenciado nas mais diversas áreas, encara a sua integração no Lar de forma muito positiva, sentindo-se seguro e evidenciando confiança e segurança no pessoal da instituição.

Apesar das suas limitações físicas e intelectuais, participa com muito entusiasmo em diversas atividades lúdico recreativas promovidas pelo LMJCB. A equipa tem desenvolvido com o jovem um trabalho que fomenta o desenvolvimento das suas competências e promova capacidades pessoais e sociais, nomeadamente ao nível da autonomia.

O jovem continua a frequentar a APPACDM, na medida em que é um estabelecimento especial de ensino e que vai ao encontro das suas necessidades e capacidades. Após despiste vocacional, iniciou um curso de Técnico Profissional de Carpintaria, área em que revela interesse.

A progenitora continua a não ter domicílio próprio nem trabalho, vivendo com um companheiro igualmente problemático; persiste em ser uma pessoa sem competências parentais e pessoais, emocionalmente instável e com graves dificuldades em gerir os seus diminutos recursos. Estas circunstâncias determinam a impossibilidade de vislumbrar um enquadramento familiar capaz de garantir ao

jovem uma orientação educativa passível de colmatar as falhas do seu processo de desenvolvimento. Após a sua saída do LMJCB, a única possibilidade que se perspetiva viável para o PV de J3 é o acolhimento definitivo na APPACDM no seu Lar residencial da Carapalha.

3.10.1.4 - Caracterização e Percurso de J4

O quarto jovem entrevistado (J4) é natural da África do Sul, local onde residiu com pais e avós maternos até à idade de 9 anos. Oriundo de uma família com algum poder económico e social, beneficiou de um ambiente familiar estável.

Após o falecimento de um tio paterno, o progenitor quis regressar a Portugal, juntamente com os filhos e esposa. O regresso a Portugal, o luto do irmão, a instabilidade financeira, os empregos precários associados ao consumo de drogas, desencadearam situações de impetuosidade familiar. O excessivo uso de estupefacientes despoletou estados repetidos de violência familiar contra o jovem, seus irmãos e mãe. A progenitora, por sua vez, também ela com alguma desordem interna, mostra-se incapaz de sozinha fazer face à situação, pelo que o pedido de ajuda à CPCJ foi inevitável. Na sequência dessa solicitação e após se ter confirmado a falta de competências parentais dos seus progenitores, a CPCJ ativou a sua institucionalização, juntamente com os irmãos, no Instituto Pina Ferraz. Posteriormente J4 foi transferido para o LMJCB, por se incompatibilizar com algumas educadoras e pessoal técnico da instituição, motivando assim situações de rutura e até de alguma violência verbal e física.

O jovem é seletivo na escolha dos amigos dentro da instituição e fora dela, contudo mantém boas relações com os pares e adultos. Verbaliza repetidamente o gosto de estar na instituição, na medida em que lhe proporciona estabilidade, tendo-se adaptado de uma forma natural.

O jovem é dotado de uma capacidade intelectual muito boa, mostrando-se curioso e recetivo a novas experiências, o que lhe permite a aceitação e integração plena na comunidade escolar (professores e pares) na instituição e na comunidade. Mostra-se disponível para praticar todos os desportos, tendo especial preferência por: BTT, Basquetebol e Judo, que sem dúvida favorecem a aprendizagem de competências pessoais e sociais.

No âmbito escolar, frequenta o 12ºano da área de desporto, na escola Amato Lusitano, em Castelo Branco. Tem bom aproveitamento académico contudo, necessita de apoio escolar da equipa técnica por não explorar na plenitude as suas capacidades.

A situação familiar continua a revelar-se instável, o pai tem um mandado de condução para cumprir pena de prisão e a mãe tem tido alguns companheiros, empregos precários, motivos que não facilitam a reunificação familiar. A instituição tem promovido a subsistência dos laços afetivos, fomentando as visitas em fins de semana, férias e outras ocasiões. Embora a equipa do LMJCB insista na aproximação

da progenitora com o jovem, este revela frequentemente o seu desejo de não regressar à família, assim J4 tem como PV a autonomia.

3.10.1.5 - Caracterização e Percurso de J5

O quinto jovem entrevistado (J5) é proveniente de um núcleo familiar com graves carências económico-sociais, marcado pelo alcoolismo e abandono do pai e imaturidade da mãe. O afastamento da família biológica ocorreu pela primeira vez com seis anos com a institucionalização no Lar “Outeiro de S.Miguel”. Posteriormente, o jovem regressou para a mãe, mas fruto da nova relação da sua progenitora, ficou a viver com o padrasto e irmão filho desta relação. O regresso a um ambiente familiar caracterizado pela ausência de regras e competências parentais, revelou-se propício ao desenvolvimento de comportamentos escolares inadequados que terão precipitado o seu acolhimento no LMJCB.

O jovem adaptou-se bem à vida na instituição, beneficiando de um ambiente tranquilo favorável à sua estabilidade emocional. Respeita as normas vigentes e manifesta um comportamento adequado a um jovem da sua faixa etária.

Frequenta um Curso de Educação e Formação, na Escola António Sena Faria Vasconcelos em Castelo Branco. Beneficia de acompanhamento escolar, dado que revela problemas de aprendizagem suscitados pela baixa concentração e falta de alicerces escolares. Este jovem recorre frequentemente à mentira e à fantasia, razão pela qual é seguido em consultas de Psicologia e Pedopsiquiatria. Tem-se destacado na prática de desportos como atletismo, classificando-se com alguma frequência em lugares de mérito.

O regresso do jovem à família não se prevê que aconteça num futuro próximo, dado a progenitora evidenciar falta de competências parentais, aliadas a uma imaturidade que se consubstancia no desinteresse pelas necessidades educativas do filho. O padrasto nega constantemente qualquer apoio que possa dar a J5, recusando muitas vezes recebê-lo no agregado familiar. Não obstante a manutenção das condições que levaram à institucionalização deste jovem, a mãe telefona esporadicamente e revela desejo em recebê-lo em pequenos períodos de férias ou fins de semana, apesar do padrasto não querer nem estabelecer contactos com o jovem. Do progenitor pouco se sabe, apesar de se terem feito esforços em reatar a relação pai/filho esta não se verificou, por absoluto desinteresse do pai, deste modo não mantém qualquer contacto com o jovem. O PV para J5 afigura-se ser a autonomia.

3.10.1.6- Caracterização e Percurso de J6

O sexto jovem entrevistado (J6) foi adotado aos três anos de idade, após ter perdido o contacto com os pais biológicos e estado aos cuidados de uma família de acolhimento. Quanto aos pais biológicos, existe informação de que o pai terá sido detido e a mãe terá tido vários filhos, vindo a ser sujeita a uma cirurgia de laqueação

de trompas de Falópio. Da família de acolhimento J6, recorda alguma violência doméstica, apenas evocando com agrado a filha do casal que diz ser sua “irmã”. O jovem recorda-se de haver violência, agressividade e descreve uma realidade que nos permite compreendê-la como disfuncional. Apresenta desde tenra idade, um comportamento impulsivo, desafiador e com perda de controlo de impulsos.

No que respeita à família atual, os relatos dos pais adotantes e do jovem remetem-nos para uma circunstância familiar com alguns problemas de comportamento, nomeadamente a síndrome de oposição, que terão forçado a sua entrada no LMJCB. O seu percurso escolar caracterizou-se pelo insucesso, apresentando consistentes dificuldades de adaptação social. A rejeição por parte dos pais biológicos e da primeira família de acolhimento terão determinado no jovem um comportamento de desconfiança e características antissociais.

Os pais sentiram necessidade de reportar a situação à CPCJ de Covilhã. A institucionalização deste jovem adveio do facto de ele próprio ter admitido que, em contexto familiar, não seria capaz de cumprir as regras e obrigações que lhe eram impostas.

Na atualidade, o jovem sofre de hiperatividade, deficit de atenção e perturbação da personalidade. Não obstante o quadro clínico, o jovem está a adaptar-se bem à instituição, respeitando as regras vigentes, tendo efetuado uma aproximação positiva com alguns pares e com a equipa educativa; com a equipa técnica estabeleceu algumas relações de confiança e aproximação. Participa na execução de algumas tarefas domésticas diárias no Lar. No que se refere à prática desportiva e atividades de lazer, mostra algum interesse por voleibol, basquetebol e BTT, tendo já participado em alguns torneios. Salienta-se que enquanto a atividade é “novidade” se sente entusiasmado, mas também rapidamente desinveste, acabando na maioria das vezes por desistir.

Está atualmente matriculado na ETEPA no 10º ano do curso de Comunicação e Marketing, com resultados escolares satisfatórios. O PV para J6, afigura-se ser a reunificação familiar.

3.10.1.7 - Caracterização e Percurso de J7

O menor apresenta um historial de negligência, estando este quadro relacionado com a falta de competências parentais. É uma família disfuncional a nível da estrutura e do funcionamento, o que dificultou ao menor o desenvolvimento e a aprendizagem de competências pessoais e sociais básicas inerentes à vida em sociedade. Tem uma personalidade bastante imatura do ponto de vista psicoafetivo fruto da sua problemática afetivo-relacional da ausência de figuras parentais privilegiadas, impedindo-o de projetar o seu ponto de ancoragem afetivo. Com o objetivo de minimizar os estados de dor provocados pela ausência destas figuras significativas, esta equipa incentiva o menor a fazer contactos com os tios paternos por nos parecer

que são os únicos familiares que lhe podem prestar no futuro algum apoio e estabilidade psico/comportamental. Constatamos no entanto que J7 não os valoriza enquanto tal, verbalizando não raras vezes que gostaria de estar com a mãe, embora responda quando questionado acerca dessa possibilidade, “sei que a minha mãe não tem condições para um dia me receber”. Refere que o bairro onde esta reside com o padrasto é bastante problemático e também não tem interesse em viver com o companheiro da mãe. Observa-se no entanto, uma tendência para a idealização e uma fraca capacidade crítica e de análise perante os comportamentos e atitudes maternos. Por vezes, assume atitudes como: depreciação das figuras alternativas de suporte afetivo, de ameaça e abandono tanto da escola como da instituição e de esperança pela reunificação familiar. Esta fantasia parece ser perpetrada pela mãe, não parecendo o jovem ter capacidade para avaliar. Demonstra alguma ambivalência de sentimentos em relação a outras figuras de referência afetiva, nomeadamente aos técnicos do Lar e aos tios paternos.

Por outro lado, afigura-se essencial a promoção da sua autoestima através da orientação estruturada do seu percurso de vida, com a progressão da escolaridade e futuro ingresso em atividade profissional, de modo a desenvolver competências e autonomia futura.

De facto, não tem condições que lhe possam permitir o regresso à **família restrita**, sendo certo que apenas os seus tios paternos lhe asseguram alguns períodos de férias, assim como demonstram interesse e preocupação pelo seu projeto de vida. Para J7, o PV afigura-se ser a integração na família alargada, ou na ausência desta resposta, a autonomia de vida.

3.10.1.8 - Caracterização e Percurso de J8

A adaptação de J8 à instituição está imbuída de uma certa rigidez, fruto de uma educação ineficaz, em que os valores fundamentais da vida não estiveram presentes, acatando as normas e regras institucionais com alguma dificuldade, mas acabando sempre por realizar o que lhe é solicitado.

Manifesta imaturidade do ponto de vista psico/afetivo, com dificuldade de manifestação de afetos e de aceitação de regras e normas, fruto da sua problemática afetivo-relacional e da ausência de figuras parentais privilegiadas. Tem também dificuldade em elaborar modelos identificatórios positivos, os quais deveriam constituir pontos de referência na sua vida quotidiana, emergem não raras vezes, sinais de identificação com pares de conduta duvidosa que passam a constituir o seu enfoque relacional, sendo para isso necessário uma atenção redobrada, dado tratar-se de um jovem com facilidade de manipular situações. O trabalho desenvolvido tem sido essencialmente na promoção da estabilidade psicocomportamental através de tentativas de aproximação a figuras significativas, nomeadamente aos educadores e técnicos do Lar. Devido às suas lacunas escolares, resultantes da falta de acompanhamento familiar e ao absentismo escolar a que J8 esteve sujeito, não obteve

aproveitamento escolar nem conhecimentos, que lhe deem autonomia a nível da leitura e da escrita, daí que a instituição tenha feito um reforço escolar para que o jovem comesse a ler e a escrever autonomamente. De facto, todos os dias depois das aulas permanece na sala de estudo durante meia hora, acompanhado por um educador que o orienta e motiva para que concretize os trabalhos escolares.

Na escola (APPACDM) teve uma integração relativamente fácil, com os pares e adultos, verbaliza que “daquela escola gosto “. Das informações recolhidas junto dos responsáveis da escola, o jovem está a fazer uma adaptação normal, embora se note uma certa rebeldia, fruto de não saber lidar com as regras estabelecidas. Dentro da instituição estamos a reforçar o trabalho da leitura e da escrita, dado tratar-se de um jovem que não sabe ler nem escrever.

A nível da saúde, está a ser acompanhado em Psicologia do Desenvolvimento e pedopsiquiatria no Hospital Amato Lusitano de Castelo Branco.

O PV para J8, afigura-se ser uma futura autonomia.

3.10.1.9- Caracterização e Percurso de J9

J9 não tem irmãos. Os progenitores são ambos surdos-mudos, a relação do casal é disfuncional em diversos parâmetros, nomeadamente a violência doméstica fruto do alcoolismo do pai e da incapacidade da mãe em tomar uma atitude pró ativa face ao companheiro. Fruto destas incompetências gerou-se a falta de acompanhamento e negligência face a J9, sendo este desde tenra idade, a tratar de assuntos da responsabilidade parental como por exemplo a gestão doméstica, razão pela qual o jovem foi institucionalizado. Tomando como modelo a violência exercida pelo pai em relação à mãe, J9 começou também ele a exercer esses comportamentos, o que forçou a CPCJ a tomar a decisão da institucionalização. Afastado deste ambiente disfuncional J9 revelou-se um jovem meigo, aceitando ajuda da instituição e acompanhamento psicológico.

Também a dinâmica familiar do casal está mais estável, o progenitor atualmente frequenta as consultas de alcoologia e a progenitora está a fazer algumas horas em limpezas domésticas o que faz com que esta não esteja tão dependente monetariamente do marido.

Apesar da notória falta de competências parentais, o jovem nutre pelos pais muito afeto, fazendo estes parte do seu universo emocional, assim como os pais demonstram sentirem por J9 afetos e preocupação pelo filho, o que sob o ponto de vista psicoafectivo é extremamente positivo para a construção de uma personalidade que se pretende o mais saudável possível, tendo em vista a auto estima e realização pessoal do mesmo. O PV para J9, afigura-se ser a reunificação familiar.

3.10.1.10 - Caracterização e Percurso de J10

J10 é filho único, fruto de uma relação tardia. O pai é sexagenário, motivando algum conflito geracional com o filho. Este casal tem uma relação conflituosa, fruto do desequilíbrio emocional da esposa e do desinteresse do marido, desvalorizando esta patologia. A falta de acompanhamento psiquiátrico e a medicação desajustada tornam esta progenitora uma pessoa instável, agressiva verbalmente, conflituosa e sem capacidade de acompanhar J10. O domicílio familiar é dantesco sendo as lides domésticas negligenciadas pelo casal, o que faz com que a alimentação seja à base de alimentos pré cozinhados, utilizando apenas o micro ondas ou comida comprada já confeccionada. J10 começou a juntar-se a grupos de características desviantes, a negligenciar a escola, pondo em risco o seu desenvolvimento psicossocial.

Foi dentro deste contexto que a CPCJ interveio originando a institucionalização do jovem. Tendo em conta a avaliação existente, o PV para J10 afigura-se ser a reunificação familiar.

3.10.2 - Síntese dos Percursos

A diversidade de perspetivas observadas obteve-se privilegiando um segmento etário compreendido entre os 14 e 20 anos. Os jovens são, sobretudo, oriundos do Distrito de Castelo Branco, havendo dois em que os seus progenitores são imigrantes provenientes dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e um outro jovem Sul Africano. O tempo de institucionalização destes jovens varia entre 2 meses e 7 anos. As suas trajetórias são marcadas pelo risco e incerteza, tendo como denominador comum a fragmentação e desequilíbrio familiar impulsionados pelo abandono, comportamentos delitivos e dissociativos. Os fatores que levaram alguns à marginalidade e, consequentemente, à institucionalização dos jovens, foram nomeadamente, os poucos recursos socioeconómicos (embora se verifique que existe um adolescente originário de meios mais favorecidos), baixas qualificações, alcoolismo, toxicodependência dos progenitores, falta de apoios sociais e as idiossincrasias dos indivíduos envolvidos. A conjugação destas contingências conduziu à negligência e maus-tratos de que estes jovens acabaram por ser vítimas, induzindo o seu acolhimento em LIJ, depois de esgotadas todas as possibilidades conferidas pelas restantes respostas sociais vigentes.

Capítulo IV - Análise de Dados e Discussão de Resultados

“Todas as crianças têm direito a imaginar o que vão querer fazer quando forem grandes (habitualmente coisas extravagantes) e a perguntar aos adultos «o que queres ser quando fores pequenino?»”

Strecht (2000a,p.31)

4.1- Introdução

Seguindo os pressupostos metodológicos atrás referidos, são apresentados no capítulo IV, os resultados da investigação realizada. Tendo em consideração a razoável complexidade da informação tratada, assim como os limites de exposição desta investigação, optámos por organizar a análise e discussão dos mesmos, revelando as categorias mais frequentes. Para uma visão mais detalhada dos dados obtidos, a consulta da informação anexa é fundamental.

À descrição dos resultados relativos a cada grande grupo de categorias e subcategorias seguir-se-á a sua análise e discussão fundamentadas nos conhecimentos teóricos e empíricos disponíveis neste domínio.

Inicialmente descrevem-se os dados relativos à **institucionalização**, seguindo-se a **adaptação à instituição**, no que se refere à satisfação dos sujeitos dentro do contexto Lar, a **relação de vinculação com os pais**, a **relação de vinculação aos cuidadores institucionais** e **competências sociais e académicas**, no papel que desempenham nos processos de adaptação e desadaptação social na relação com a escola. Pretendemos assim identificar os traços dominantes das produções verbais dos participantes.

Para uma leitura mais clara, iremos apresentar uma grelha analítica expondo categorias, subcategorias e indicadores, que irá ao encontro da problemática e dos objetivos delineados neste estudo, conforme o apresentado na tabela 4.

Tabela 4 - Grelha analítica

	GRELHA ANALÍTICA	
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Institucionalização	Medo	
	Fragilidade	
	Tristeza	
	Privação de liberdade	
	Aceitação	
	Desejo de fuga	
	Estranheza	
	Indiferença	
	Acompanhantes	
	Motivos	Sócio económicos Orfandade Comportamentais
Adaptação à instituição	Funcionamento do Lar	Alimentação
		Atividades
		Funcionamento
		Relação com os cuidadores
		Relação com pares
		Cumprimento de regras
		Recursos
	Perceção emocional	Insatisfação
		Receio
		Proteção
		Desconforto
		Vazio
	Satisfação Global	Satisfação Futuro
	Confiança	Nos pais
		Nos filhos
Relação de vinculação com os pais	Incerteza	
	Cumplicidades	

	Receio	
	Afetos	Negativos Positivos
	Comunicação	Verbal Não verbal
	Aceitação dos filhos	Positiva Negativa
	Aceitação dos pais Conflitos com os pais	
	Relação	Afetiva Não afetiva
Relação de vinculação aos cuidadores institucionais	Proximidade afetiva Aceitação Compreensão Afastamento Rejeição	
Competência Social Académica	Escola/Retenções Competência académica Autocontrolo Problemas de comportamento Assertividade Aspirações académicas	

Através da tabela 4, podemos observar que foram extraídas das narrativas dos jovens, cinco categorias e várias subcategorias que foram emergindo ao longo desta investigação e que irão ser analisadas e discutidas.

4.2 - Análise e Discussão das Narrativas dos Jovens Institucionalizados

Após várias leituras das transcrições das entrevistas, procurámos encontrar as categorias (incluem informações mais abrangentes) e as respectivas subcategorias (incluem informações mais específicas) as quais foram selecionadas e extraídas das narrativas dos participantes, tendo em mente encontrar respostas para as questões formuladas no nosso estudo. Optamos ainda pelas unidades de registo que são

constituídas, de acordo com Vala, por “a palavra, a frase (...) ou ainda um item” ou por “o tema ou a unidade de informação” (1986,p. 114).

Deste modo serão apresentados os resultados obtidos através da análise das respostas dadas pelos participantes nas entrevistas e nos questionários. Seguidamente serão analisados e discutidos os resultados obtidos.

4.2.1-Institucionalização

A institucionalização é uma resposta e uma responsabilidade social, sendo que deverá surgir quando estão esgotadas todas as outras alternativas.

Passamos a analisar o discurso dos sujeitos no que se refere à categoria da **institucionalização**, no que se refere ao período de acolhimento, identificando os traços dominantes das produções verbais dos jovens, sobre as emoções e sentimentos. As que mais frequentemente foram mencionadas centram-se sobretudo, no momento da sua chegada ao Lar, de outros períodos de institucionalizações, dos adultos que os acompanharam e dos motivos pelos quais deram origem à sua entrada no Lar. Sendo a problemática da **institucionalização** uma parte fundamental deste trabalho, interessa-nos conhecer as narrativas dos jovens, as quais foram apresentadas na Tabela 5.

Tabela 5 - Categoria: Institucionalização

Subcategorias	Frequência	Unidades de registo
Medo	4	“medo do desconhecido” (J1) “medo....tinha medo que me batessem.” (J2) “...batem?” (J8) “Aterrorizado” (J9)
Fragilidade	6	“...não me senti bem mas também não me senti mal....senti-me mal porque não queria vir para cá” (J1) “...recebi a noticia muito mal...fui jogar à bola” (J2) “comecei a chorar...”(J8) “vinha ansioso para conhecer” (J5) (2ª institucionalização) “senti-me mal por estar longe dos meus pais e não conhecer ninguém” (J9) “nervoso e ansioso” (J10)
Tristeza	3	“...não gostei muito porque estava afastado...não gostava das educadoras eram falsas” (J4) (1ª institucionalização) “...vinha triste e chateado ...” (J6) “...e estava triste de deixar a família”(J8)

Privação da liberdade	2	<p>“Prisão... era um sitio fechado e controlado..” (J6)</p> <p>“... pensava que vinha para um colégio com grades”(J3)</p>
Aceitação	3	<p>“foi ótimo, a rapaziada era toda graúda...tudo mais velho a receção foi calorosa” (J4) (2ª institucionalização)</p> <p>“Gostei de lá estar...éramos para aí uns 40” (J5) (1ª institucionalização)</p> <p>“o primeiro dia gostei logo”(J5) (2ª institucionalização)</p>
Desejo de fuga	1	<p>“...na altura queria ir para o pé da mãe...da família.”(J3)</p>
Estranheza	2	<p>“...nunca tinha estado numa instituição...”(J2)</p> <p>“...mas depois pensei...não me digas que é esta casa” (J3)</p>
Indiferença	1	<p>“uma casa igual às outras...” (J7)</p>
Acompanhantes	10	<p>“Sei...DrªX CPCJ” (J1)</p> <p>“DrªX...CPCJ” (J2)</p> <p>“Drª ...X” (J3)</p> <p>“Foi a CPCJ” (J4)</p> <p>“Foi duas senhoras...eram da segurança social” (J5)</p> <p>“Os meus pais” (J6)</p> <p>“Drª X” (J7)</p> <p>“Foi a Drª X, a mãe e um senhor” (J8)</p> <p>“Os da CPCJ e a mãe” (J9)</p> <p>“Foi o pai e a CPCJ” (J10)</p>
<p>Motivos</p> <p>(económicos e sociais, orfandade e comportamentais)</p>	10	<p>“ a minha tia não tinha condições nem posses” (J1)</p> <p>“A tia não tinha condições para continuar comigo”(J2)</p> <p>“ A casa da mãe era muito húmida e a fossa era má...não tinha condições também a minha mãe não tinha dinheiro e também não ia à escola. “a minha mãe tinha fama é um p... fizeram queixa” (J3)</p> <p>“os meus pais não tinham condições” (J7)</p> <p>“havia problemas lá em casa” (J9)</p> <p>“ Faleceu a minha mãe” (J2) “...e às vezes portava-me mal...” (J2)</p> <p>“portava-me mal na escola... mandei uma caixa contra um carro, acompanhava com colegas malucos” (J5)</p> <p>“escola e mau comportamento...fugia de casa à noite”</p>

		(J6) “por causa da escola...do curso...não tenho a certeza” (J7) “Foi as coisa más da escola... andar a roubar os colegas e aos <i>stores</i> ”)(J8)
--	--	--

Da análise da tabela 5, ressalta um conjunto muito variado de sentimentos associados à notícia e à entrada no Lar, predominando os sentimentos do medo e da fragilidade sentida, constituindo uma fase significativa no percurso de vida dos jovens. No nosso estudo é notório o impacto emocional que os jovens sentiram à entrada, embora de maneira diferenciada, constatando-se que as imagens que guardam de si, no período inicial de acolhimento, é claramente uma **imagem negativa**, com sentimentos de medo, tristeza, fragilidade e de provação de liberdade, para a maioria dos participantes. Também no estudo efetuado por Santos, M. (2010), se constatou, que o impacto sentido pelas crianças à entrada na instituição foi negativo.

De facto, os primeiros lares construídos nas sociedades ocidentais eram grandes edifícios, projetados para alojar centenas de crianças e jovens de modo globalizado, em que a função era essencialmente a dormida, a alimentação e a higiene, eram lacunares no que respeitava às necessidades globais do desenvolvimento, *“elemento reestruturador emocional e viabilizador de vínculos suscetíveis de garantir sentido de pertença e sentido de coerência em cada jovem separado do seu meio familiar natural”* (Carneiro et al, 2005, p.50).

Admite-se que os efeitos do internato possam ser *“benignos ou malévolos” dependendo desse efeito dos múltiplos fatores envolvidos no percurso de vida, nomeadamente o institucional*” (Carneiro et al 2005, p.51).

No entanto Rollinson, (2004, citado por Carneiro R. et al, 2005) aponta que um dos fatores decisivos no sucesso desenvolvimental de crianças institucionalizadas, é o modo como cada uma interpreta os *“prestadores de cuidados” que vivem (com ela) na instituição, apontando para isso, uma “moral institucional”* centrada no respeito das pessoas, único modo de prevenir as *“violências institucionais”* (Carneiro R. et al 2005, p.51).

De referir que todos os participantes que percecionaram uma imagem negativa da instituição aquando da sua entrada, nunca tinham sido institucionalizados à exceção de J5, levando-nos a acreditar que as instituições tinham uma representação negativa nos jovens da nossa amostra, *“Prisão... era um sítio fechado e controlado..”, “... pensava que vinha para um colégio com grades”*.

Baseando-se nos depoimentos e histórias de vida de adolescentes institucionalizados, Alberto (2003), concluiu que o impacto da institucionalização depende consideravelmente das características das instituições de acolhimento, da

comunidade envolvente e das próprias crianças e adolescentes. Contudo a problemática da institucionalização está imbuída de preconceitos e estereótipos que se vão construindo à margem dos reais protagonistas, que são os jovens institucionalizados e os profissionais que trabalham nas instituições.

Imagens positivas são referidas por 3 jovens, que fazem menção à aceitação da institucionalização, aquando da sua entrada no Lar, quer na primeira institucionalização, quer na segunda institucionalização. Articulado com os seus percursos de vida reforça-se a ideia de vivências precoces caracterizadas por violência e maus-tratos, compreendendo-se assim que as vivências dentro do seio da família sejam negativas, razão pela qual estes jovens percecionam a institucionalização como positiva. Contudo, não significa que não tenham imagens positivas no seio familiar, efetivamente também particularizam momentos e recordações positivas enquanto viviam no agregado familiar. A família de origem é sempre uma referência fundamental para todos os participantes, ainda que tenha ocorrido violência e maus tratos, quer físicos, psicológicos, más condições habitacionais ou sociais ou desestruturação familiar (Carvalho, 1999).

Relativamente à questão “Quem te acompanhou quando entraste no Lar”, todos os participantes se recordam desse acontecimento, tendo memória nítida do momento e de quem os acompanhou, o que vem confirmar os sentimentos de medo, tristeza de fragilidade sentidos pela maioria dos participantes, tornando-se assim um momento marcante das suas vidas.

Foi ainda questionado se o motivo da institucionalização foi explicado por alguém, ao que todos os jovens referiram que sim, variando as respostas entre as técnicas da Segurança Social, da CPCJ, os pais, pai ou mãe.

Quanto às razões dos **motivos** do acolhimento, todos os jovens percecionam de uma forma inequívoca o porquê da institucionalização, apontando todos para motivos manifestos definidos como os motivos que constituíram a causa direta, não deixando de ser para a maioria dos jovens, um fator negativo nas suas vidas.

Os resultados da nossa investigação vão ao encontro dos resultados obtidos a nível nacional (Instituto Desenvolvimento Social, 2000; Instituto Segurança Social, 2007) que verificam, que os motivos da institucionalização se prendem sobretudo, com o abandono, absentismo escolar, maus-tratos físicos e psicológicos, alcoolismo, negligência e a carência socioeconómica, dando origem a comportamentos disruptivos, tal como podemos observar através dos percursos de vida dos jovens da nossa amostra, descritos na **caracterização e percursos dos jovens do LMJCB**, assim como pelas verbalizações dos próprios participantes “... andar a roubar os colegas e aos stores” (J8), “fugia de casa à noite” (J6).

Articulando esta subcategoria com a descrição dos percursos de vida dos participantes, verifica-se através das verbalizações dos jovens que a vivência de maus-tratos, a rutura e violência familiar, assim como a carência socioeconómica e as

alterações de conduta na escola e fora dela, são características das suas dinâmicas familiares.

4.2.2- Adaptação à instituição

Para explorar esta categoria (adaptação à instituição) optámos por aplicar aos participantes deste estudo o questionário de “avaliação da satisfação à instituição” e dividir a sua análise em três partes, assim analisaremos três grupos de perguntas que nos propusemos estudar para dar resposta à questão investigativa: **Qual o grau de satisfação dos jovens na “adaptação” à instituição?**

Para o tratamento estatístico utilizámos o programa *Microsoft Excel*, por questão e total das questões, repartido em três grupos.

Passamos a apresentar os resultados em médias, por questão e total das questões, repartido em três partes e cada uma delas com conjuntos de perguntas, a saber: a) **“Instalações e equipamento e sinalética”**, b) **“Competência Técnica e Responsabilidade”**, c) **“Comunicação e Atendimento”**.

A fim de compreender melhor a problemática em análise procedeu-se à inclusão de três questões abertas, de natureza qualitativa, referentes à satisfação sobre as condições gerais, ou seja de adaptação à vida institucional, que irão também ser analisadas ainda dentro da categoria “adaptação à instituição”, cujos testemunhos dos participantes serão fundamentais para a compreensão da problemática que nos propusemos estudar.

4.2.2.1 - Instalações e Equipamento e Sinalética

Para a questão investigativa Qual o grau de satisfação dos jovens na “adaptação” à instituição, passaremos a analisar o primeiro conjunto de perguntas que pretende analisar **“Instalações e equipamento e sinalética”**. Apresentamos os resultados às perguntas exibidas desde a nº 1 até à nº 10, apresentadas na Tabela 6.

Tabela 6 - Grau de satisfação na adaptação à instituição - Instalações equipamento e sinalética

Grau de satisfação na adaptação à instituição - Instalações e equipamento e sinalética												Média por questão
Questões		Respostas dos jovens										
1	O Lar está num local fácil de encontrar	3	5	4	5	4	4	4	5	4	4	4,2
2	O Lar está num local perto de tudo	3	3	5	4	4	3	3	4	5	3	3,7
3	A casa do Lar está bem arranjada e bonita	4	5	5	5	4	3	4	5	4	5	4,4
4	Os quartos e as salas estão confortáveis	4	5	5	5	4	3	4	5	4	5	4,4
5	O meu quarto está como eu gosto	4	4	4	4	4	3	5	4	5	5	4,2
6	Os jogos que utilizo são bons e estão ao meu gosto	3	5	5	5	4	4	5	5	4	1	4,1
7	É fácil andar de um lado para o outro dentro da casa	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4,8
8	A carrinha do Lar que utilizo é nova ou quase nova	4	5	4	5	4	4	4	5	4	5	4,4
9	Se quiser estar sozinho posso ir para o meu quarto	3	5	5	3	5	4	5	4	4	5	4,3
10	Quando a minha família me vêm visitar tenho um sítio para estar só com eles.	4	5	4	3	4	4	3	5	5	5	4,2
Média Total												4,27

Podemos observar através da tabela nº 6, que a média menos elevada situa-se na pergunta “O Lar está num local perto de tudo” com 3,7 de média. De facto o Lar está num bairro antigo da cidade, estando as escolas e as atividades desportivas que normalmente praticam em zonas mais novas da cidade, logo mais distantes, sendo por isso necessário o uso de transporte.

A segunda média menos elevada é na questão “Os jogos que utilizo são bons e estão ao meu gosto”. Parece-nos que pela amplitude das idades “14 anos-20 anos”, nem sempre os jogos utilizados servem os interesses de todos por igual. Também pelo facto de que quando se planifica uma atividade, tem-se em conta a média dos interesses e não a particularização, por se tornar inoperante.

A maior média verifica-se na questão “É fácil andar de um lado para o outro dentro da casa” com um valor médio de 4,8. Este resultado deve-se ao facto da casa ser do tipo familiar, sendo fácil perceber a arquitetura interna. É de referir que as respostas são muito semelhantes nos vários jovens, no entanto fazemos reparo na questão nº 6, em que há uma avaliação de 1. Podemos comentar que este jovem tem atualmente 20 anos, encontrando-se numa fase de quase saída da instituição, pelo que naturalmente os seus objetivos no que se refere a esta questão são distintos do cômputo geral. Observa-se que no geral a média é boa, situando-se no valor de 4,27 o que poderemos inferir que os jovens percecionam as instalações equipamentos e a sinalética do Lar de forma positiva, revelando-se por isso que o grau de satisfação na adaptação à instituição no âmbito das questões relacionadas com as instalações equipamentos e sinalética é bom.

4.2.2.2 - Competência Técnica e Responsabilidade

Para as questões, **Competência Técnica e Responsabilidade**, apresentamos os resultados às perguntas apresentadas da 11 à 23, expressas na Tabela 7.

Tabela 7 - Satisfação na adaptação à instituição - Competência técnica e responsabilidade

Grau de satisfação na adaptação à instituição - Competência técnica e responsabilidade												Média por questão
Questões		Respostas dos jovens										
11	Eu gosto da comida do Lar	3	5	4	4	3	4	5	4	5	4	4,1
12	No Lar perguntam-me sobre as atividades que quero fazer	4	4	4	4	4	4	5	5	5	3	4,2
13	Eu gosto das atividades que o Lar organiza	4	5	3	4	4	3	5	4	4	5	4,1
14	No Lar falam comigo sobre o que me pode acontecer quando sair dali.	3	5	5	4	4	5	5	4	5	3	4,3
15	Eu gosto do que me dizem sobre o meu futuro e penso que é o melhor para mim.	4	5	5	4	4	3	5	4	4	5	4,3
16	O Lar ajuda-me a estudar e a fazer os trabalhos de casa	4	5	5	4	4	3	5	4	5	5	4,4
17	Quando recebo cartas de alguém sou eu que as abro	4	3	5	4	4	3	4	3	5	3	3,8
18	As pessoas que trabalham no Lar tratam-me bem	5	5	5	4	4	4	5	5	5	3	4,5
19	As pessoas que trabalham no Lar parecem gostar do que fazem	4	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4,6
20	Sei que posso fazer atividades sem ter alguém a controlar-me	5	5	3	4	4	4	4	5	3	4	4,1

21	Sei que me deixam fazer coisas sozinho	4	5	4	3	4	5	4	4	4	4	4,1
22	Eu gosto dos horários das atividades diárias	3	5	4	4	4	4	5	4	3	4	4,0
23	Sou bem tratado e as pessoas que trabalham no Lar gostam de mim.	4	5	5	4	4	4	5	5	5	4	4,5
Média Total												4,2

Neste conjunto de questões da tabela 7 e no que se refere à 17^a “Quando recebo cartas de alguém sou eu que as abro” foi aquela que os jovens tiveram mais dúvidas apenas com o valor médio de 3,8. De facto, atualmente e devido às novas tecnologias, esta é uma questão que nos parece não estar tão adequada à realidade atual. A correspondência que atualmente recebem é a que deriva das convocatórias de tribunal ou da CPCJ, sendo esta aberta junto de um técnico ou da diretora, a fim de ser explicado o seu conteúdo. A comunicação com a família, amigos ou pares é efetuada através de telefone ou internet. A questão nº 23 “Sou bem tratado no Lar e as pessoas que trabalham no Lar gostam de mim” foi a questão em que se verificou um valor médio mais elevado com 4,5, demonstrando que os jovens ali residentes percecionam que as pessoas que trabalham no Lar são dedicadas e respeitam a sua individualidade. A questão nº 18 “As pessoas que trabalham no Lar tratam-me bem”, 19 “As pessoas que trabalham no Lar parecem gostar do que fazem” e 23 “Sou bem tratado e as pessoas que trabalham no Lar gostam de mim” evidenciam que a competência técnica e a responsabilidade dos trabalhadores são reconhecidas pelos jovens através dos resultados obtidos, parecendo assim resultar num fator de uma boa satisfação e adaptação à instituição. As questões nº 14 “No Lar falam comigo sobre o que me pode acontecer quando sair dali” e nº 15 “Eu gosto do que me dizem sobre o meu futuro e penso que é o melhor para mim.” Com uma média de 4,3 são reveladoras da confiança que depositam no pessoal da instituição.

Um dos princípios metodológicos do manual de processos chave dos Lares de Infância e Juventude, do Instituto Segurança Social I.P. (2007a), é “*Promover a disciplina, interiorizar as regras sociais e a lei comum, de forma a construir uma convivência social ancorada numa responsabilidade responsável*” (p.36), pensamos que o LMJCB trabalha de forma positiva à luz desta orientação, uma vez que as respostas dos jovens são indicadores fiáveis deste procedimento.

4.2.2.3 - Comunicação e Atendimento

Para as questões, **Comunicação e Atendimento** apresentamos os resultados às questões apresentadas desde a 24^a à 32^a expressas na Tabela 8.

Tabela 8 - Grau de satisfação na adaptação à instituição - Comunicação e atendimento

Grau de satisfação na adaptação à instituição - Comunicação e atendimento												Média por questão
Questões		Respostas dos jovens										
24	Sei quais são as regras do Lar	4	4	5	5	4	4	5	5	5	5	4,6
25	As regras estão afixadas num local próprio e à vista de todos	3	3	4	4	4	4	3	4	4	5	3,8
26	Sei que se quiser falar com a diretora do Lar é fácil encontrá-la	5	4	4	4	5	4	5	5	5	5	4,6
27	Quando preciso de ajuda para alguma coisa sei a quem devo pedi-la	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	4,7
28	Se tenho algum problema, sei que o lar me ajuda a resolvê-lo	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4,8
29	As pessoas que trabalham no Lar ouvem-me sempre com muita atenção	4	4	5	5	4	4	4	5	4	5	4,4
30	As pessoas que trabalham no Lar estão sempre prontas para me ajudar	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	4,6
31	Se não gostar de alguma coisa posso falar com a diretora	5	4	5	5	5	4	4	5	4	5	4,6
32	Sempre foi fácil falar com a minha família ou com os meus amigos	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4,8
Média Total												4,5

Da análise da tabela 8, verifica-se que a questão nº 25^a “As regras estão afixadas num local próprio e à vista de todos” obteve a média menos elevada, embora a questão nº 24^a “Sei quais são as regras do Lar” tenha obtido uma média bem mais elevada de 4,6, sendo por isso um indicador de que as regras são bem conhecidas por todos, porque estão implícitas nas rotinas diárias, embora o local onde estas estão afixadas seja um lugar não muito visível, para que a “casa” seja o menos parecida possível com uma instituição e se aproxime ao que é desejado, ou seja, um ambiente familiar.

As questões que obtiveram uma média (4,8) mais elevada foram as nº 28^a “Se tenho algum problema, sei que o Lar me ajuda a resolvê-lo” o que evidencia que os

sujeitos têm um atendimento muito bom, demonstrando confiança nos cuidadores. Para reforçar esta confiança e segurança temos os dados obtidos nas questões nº 26 “Sei que se quiser falar com a diretora do Lar é fácil encontrá-la” com uma média de 4,6 e a questão nº 27ª “Quando preciso de ajuda para alguma coisa sei a quem devo pedi-la”. No que se refere à questão nº 32ª “Sempre foi fácil falar com a minha família ou com os meus amigos”, a resposta é reveladora que comunicação com a família e com o exterior, é aqui testemunhada de uma forma positiva, através do valor obtido (4,8) revelando assim que o Lar privilegia a (re) aproximação à célula familiar e a integração dos sujeitos no tecido social.

A comunicação é também evidenciada através da questão nº 31 “Se não gostar de alguma coisa posso falar com a diretora” com um resultado de média no valor de 4,6. A comunicação e o atendimento revelam-se assim significativos nas relações com os cuidadores da instituição.

Dada a natureza exploratória deste estudo, para além destas questões fechadas, foram ainda incluídas neste questionário três questões abertas utilizando para a sua análise a técnica de análise de conteúdo, cujo objetivo foi avaliar a de satisfação geral dos sujeitos, ou seja, a adaptação à instituição.

4.2.2.4 - Satisfação Geral de Adaptação à Vida Institucional

Na dimensão institucional, mais especificamente e ainda na categoria “Adaptação à Instituição” inserem-se os processos de atribuição de significado dos sujeitos sobre a sua experiência de vida enquanto sujeitos institucionalizados. As suas vivências relativas à dinâmica, ao funcionamento e organização institucional incluindo falarem sobre sentimentos relativamente à palavra instituição, são importantes para perceber-mos se estes jovens estão ou não adaptados à vida institucional segundo uma perspectiva de satisfação geral. Deste modo procedeu-se no final do questionário à formulação de três questões abertas em que a primeira foi a seguinte:

a) Consegues enumerar três coisas boas e três coisas más no que se refere ao funcionamento do Lar?

Com o tópico “coisas boas e coisas más” pretendemos perceber como veem os jovens **o funcionamento do Lar**. Inclui as representações dos jovens sobre aspetos organizacionais do quotidiano da instituição.

Mais especificamente diferenciam-se primeiramente as “**coisas boas**”, apresentadas na tabela 9.

Tabela 9 - Categoria: Adaptação à Instituição - “coisas boas”

Subcategoria Funcionamento do Lar	Frequência	Unidades de Registo
(Alimentação)	6	“A comida” (J1) “tenho tudo o que preciso...comida” (J3) “comida excelente” (J4) “tem boa comida” (J5) “Comida boa” (J8) “...Comida” (J3)
(Atividades)	3	“Atividades jogar Pc”(J9) “Fazem atividades connosco, visitas de estudo, passeios...” (J7) “Termos atividades para fazer...” (J2)
(Funcionamento)	5	“Bom funcionamento. Bons horários” (J6) “Gosto do funcionamento do Lar”(J5) “É organizado, é acolhedora”(J4) “Sitio calmo sem muita gente. Tenho tudo o que preciso, roupa lavada....” (J3) “Serms bem tratados e recebemos uma semanada”(J2)
(Relação com os Cuidadores)	4	“Gosto muito dos educadores” (J5) “Pessoas que nos ajudam” (J6) “Educadores são bons” (J8) “Sinto que o Sr. T gosta muito de mim” (J10)
(Relação com pares)	2	“Colegas são bons” (J8) “Estou com pessoas da minha idade” (J10)

Da análise da tabela 9, e no que respeita à subcategoria “Funcionamento do Lar”, o que se evidencia com maior frequência de respostas, que dizem respeito à alimentação e ao funcionamento, o que vem reiterar os resultados do questionário de satisfação dos sujeitos dentro do contexto Lar. Os jovens dão também muito valor à relação com os cuidadores e às atividades desenvolvidas. O Lar também pode proporcionar o convívio entre pares como motivo para que o seu acolhimento seja do seu agrado.

Ainda dentro da categoria Adaptação à Instituição, e dentro da Satisfação geral de adaptação à vida institucional, na subcategoria Funcionamento do Lar, descrevemos o que se refere às “coisas más” narradas na Tabela 10.

Tabela 10 - Categoria: Adaptação à Instituição - “coisas más”

Subcategoria	Frequência	Unidades de Registo
Funcionamento do Lar		
(Cumprimento de regras)	8	“Castigos” (J8) “Castigos mas raramente levo” (J3) “Ainda não me deixam sair à noite” (J6) “Não ter Pc no quarto, não poder telemóvel no Lar” (J4) “Levantar cedo, deitar cedo e perder o «irmão da semana»” (J9) “Acordar cedo, ter que comer o pequeno-almoço e haver atividades que às vezes não sabemos” (J2) “Não gosto muito de peixe” (J5) “Algumas atividades” (J1)
(Recursos)	1	“Poucos computadores e falta um candeeiro” (J10)

Através da tabela 10, verificámos nas narrativas dos jovens que têm alguma dificuldade em verbalizar as coisas más, associado isso a uma certa apreensão em enumerá-las. De salientar que a maioria dos participantes enumerou apenas uma ou duas “coisas más”. As regras são percecionadas de forma menos positivas por alguns jovens. Sendo as regras fator de controvérsia são também estruturantes e necessárias ao desenvolvimento harmonioso dos jovens, apesar dos “castigos” serem apenas aflorados por dois participantes, sabemos que esta prática gera desconforto e rejeição nalguns deles, encarando-os de forma punitiva, contudo sabemos este tipo de ações fazem parte da disciplina a qual está muito associada às regras institucionais, sendo estas referidas por oito participantes.

De facto, um aspeto fundamental a ponderar no impacto da institucionalização é o contexto da instituição, a nível da sua estrutura e organização. Entramos na dimensão das regras, horários, tipos de atividades disponíveis relação entre os adolescentes/cuidadores e com a comunidade envolvente (Alberto, 2003). Esta questão assume alguma importância, dado que muitos destes jovens que são colocados numa instituição, provêm de contextos familiares de organização caótica, ou seja, em que não há definição clara dos papéis de cada um nem do sistema familiar, com os dias a sucederem-se por acontecimentos irregulares e imprevisíveis (Alarcão, 2006).

Na verdade, os percursos de vida dos nossos participantes, regulam-se por contextos familiares caóticos, sem regras e pautados por uma irregularidade de

acontecimentos. O facto de percecionarem as regras e os castigos de forma negativa denuncia a desorganização da sua estrutura familiar.

A segunda questão inserida no inquérito vai ser seguidamente analisada:

b) A palavra instituição o que te faz sentir?

Conseguimos identificar a subcategoria **percepção emocional** dos sujeitos associados à palavra instituição, diferenciando-se nas narrativas dos participantes nos aspectos que constam na tabela 11, que se segue:

Tabela 11 - Categoria: Adaptação à Instituição - (percepção emocional)

Subcategoria Percepção Emocional	Frequência	Unidades de Registo
(Insatisfação)	2	“Triste”(J8) “...e em que estavam os meninos com menos possibilidades” (J10)
(Receio)	3	“Casa onde batiam... é isso, mas agora já não”(J8) “No início um bocadinho de medo...”(J2) “ No início fiquei um bocado aterrorizado...”(J9)
(Proteção)	5	“Bem.. é um sitio onde nos querem ajudar e o melhor para nós”(J7) “Instituição é uma palavra que nos faz sentir uma família”(J5) “... e agora a palavra instituição faz-me sentir bem porque serve para ajudar as pessoas”(J2) “quando uma família não tem condições há sempre um Lar que substitui a família. Mas há sempre acesso à família....” (J3) “...mas agora sei que a instituição serve para nos ajudar dos problemas”(J9)
(Desconforto)	1	“Pensava que fosse tipo prisão...” (J10) “Um local fechado e controlado”(J6)
(Vazio)	2	“Nada”(J4) “Nada de especial” (J1)

No que se refere à segunda questão “A palavra instituição o que te faz sentir?” , dois participantes acham que não lhes diz “nada” destacando-se a dimensão de vazio e da indiferença. Também outros três participantes definiam a instituição como um lugar de “medo” e “tristeza” “casa onde batiam” observando-se incerteza face ao futuro, embora os três jovens acabem por verbalizar que atualmente a instituição

lhes dá a sensação de proteção e segurança. Por outro lado, um participante compara-a a um “local fechado e controlado” destacando a falta de liberdade sentida, pelas próprias regras institucionais. Outro aspeto refletido foi a caracterização da população de internados, referida por 3 sujeitos, de uma forma que traduz o estigma associado a estes percursos: “família que não tem condições” “meninos que não têm possibilidades” “ há sempre um Lar...”

Também Gomes (2005) identificou vários sentimentos dos jovens, do momento da chegada à instituição, predominando as memórias de: **medo, desamparo, revolta, confusão, tristeza e sensação de aprisionamento**, o que vem ao encontro com os resultados do nosso estudo. Passaremos de seguida a analisar a 3ª questão:

c) Globalmente estás satisfeito com o Lar? porque?

Nesta questão identificamos a subcategoria **satisfação global**, a qual vai ser descrita na tabela 12, também ela abordada segundo a perspectiva de satisfação e sob a perspectiva de futuro, extraído das narrativas dos participantes.

Tabela 12 - Categoria: Adaptação à Instituição (Satisfação global do Lar)

Subcategoria	Frequência	Unidades de Registo
Satisfação Global		
(Satisfação)	16	<p>“Sim, porque as coisas normalmente funcionam bem...” (J1)</p> <p>“Sim...” (J2)</p> <p>“Sim...”(J3)</p> <p>“Sim é uma etapa interessante da minha vida” (J4)</p> <p>“Sim porque gosto muito de cá estar...gosto das atividades...”(J5)</p> <p>“Sim. Porque me sinto bem...” (J6)</p> <p>“ Sim” (J7)</p> <p>“ Sim porque é bom para nós aprendermos as coisas...” (J8)</p> <p>“ Sim...” (J9)</p> <p>“ Sim porque gosto de cá estar”(J10)</p> <p>“...e não existem grandes problemas com as regras”(J1)</p> <p>“...porque está tudo bem organizado”(J2)</p> <p>“...as pessoas tratam-me bem estou satisfeito”(J3)</p> <p>“...e também das pessoas que me rodeiam”(J5)</p> <p>“...tratam-me bem” (J6)</p> <p>“ ...porque levanto as notas brinco...” (J9)</p>
(Futuro)	2	<p>“porque me querem ajudar no futuro” (J7)</p> <p>“ ...e para ser alguém no futuro...” (J9)</p>

As narrativas nesta questão, levam-nos a concluir que todos os participantes foram unânimes na resposta “sim”, isto é, globalmente estão satisfeitos com o Lar. No entanto 3 dos participantes fizeram alusão às “regras” referindo-se ao Lar: “está bem organizado”, “é bom para nós aprendermos coisas...o comportamento...” “cumprimento de regras”. Podemos então constatar que esta dimensão está muito presente no dia a dia dos participantes. Não nos pareceu que fosse uma opinião negativa, manifestando-a como algo “importante” uma vez que através delas são “ajudados”. A dimensão “satisfação” é narrada pelos sujeitos “tratam-me bem”, “gosto muito de estar aqui” “gosto das pessoas...” “gosto das atividades” “sinto-me bem” “gosto de cá estar” “é uma etapa interessante da minha vida”.

No que se refere aos “cuidadores” quatro jovens referem que as relações com os adultos de alguma forma ajudam a equilibrar o seu quadro emocional, contribuindo para a satisfação e adaptação à vida institucional, constituindo a nosso ver um recurso importante (fator protetor) nas suas vidas. A função securizante da instituição, parece estar aqui manifestada através das narrativas dos participantes: *“Sim. Porque me sinto bem...”*; *“Sim porque gosto de cá estar”*; *“Sim porque é bom para nós aprendermos as coisas...”*, *“...tratam-me bem”*, afigura-se assim, que a instituição proporciona condições de segurança e estabilidade.

Também J7 e J9 fazem alusão ao futuro, demonstrando alguma confiança na instituição, dentro do quadro de satisfação global.

Em síntese e no que se refere à categoria **adaptação à instituição** e da análise das tabelas 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, verifica-se que as opiniões dos participantes **convergem** em determinados aspetos, relativos à **adaptação à instituição**: na forma como percebem a organização e funcionamento do Lar, a frequência das respostas em relação à **satisfação** institucional é aflorada pelos participantes, no que se refere à alimentação, ao cumprimento de regras à proteção, ao funcionamento. A experiência institucional é percebida e vivenciada de forma diferente e por isso teve também um significado **divergente**, nomeadamente em relação ao medo, ao desconforto, à indiferença e à insatisfação institucional mencionada por alguns participantes do estudo.

Os dados convergem com os resultados do estudo de Gomes (2005), em que a maior parte dos jovens refere que o acolhimento na instituição provoca sensações de confusão e medo, contudo também houve casos, em que o primeiro impacto foi de alegria, exatamente pela presença de pessoas significativas que os acompanhavam no dia da entrada na instituição e pelo acompanhamento de outros adolescentes nesse primeiro contacto.

A adaptação à vida institucional, depende das diferentes vivências pessoais, revelando que apesar dos jovens terem experienciado o mesmo contexto institucional, esta experiência é vivenciada de forma diferente e por isso teve um significado também diferente, tendo em conta a influência de determinados fatores: as próprias características pessoais, capacidades e competência individuais e sociais,

tendo em conta o percurso de vida de cada jovem, e a qualidade dos relacionamentos estabelecidos dentro do Lar (pares/cuidadores) e a estrutura da instituição, que no caso (LMJCB) é uma estrutura pequena e do tipo familiar.

Assim, a adaptação institucional é percebida pelos nossos participantes como positiva atendendo às características institucionais (contextuais, físicas e humanas), os jovens consideram-se satisfeitos na generalidade com a sua experiência de adaptação institucional, demonstrando existir uma boa satisfação global. No que se refere ao impacto aquando da institucionalização, este foi percebido com sentimentos de medo, revolta, tristeza e sensação de aprisionamento, sentimentos estes que se foram modificando com as vivências diárias institucionais.

4.2.3 - Relação de vinculação com os seus pais

Uma das linhas de investigação mais profícuas sobre a importância das figuras parentais no desenvolvimento humano está associada à teoria da vinculação, sendo assim de extrema importância perceber como os participantes deste estudo desenvolveram as relações de vinculação, uma vez que, a ausência de uma vinculação segura na infância reflete-se na organização da personalidade na idade adulta, emergindo lacunas básicas na construção da relação com os outros, a par de outros padrões disfuncionais que perpetuam a desadaptação (Soares N., 1997).

A família continua a ocupar um lugar de grande importância na vida dos participantes deste estudo, embora mantenham com ela uma relação ambivalente e alguns mantenham uma relação de afastamento ou mesmo conflituosa.

Tal como está descrito nos percursos de vida dos participantes e representado na tabela 4, a família monoparental predomina, e quase sempre a figura presente é a mãe, tendo esta uma presença muito forte e o facto do pai ser na maioria das situações uma figura ausente e até violenta, contribui para fragilizar a estrutura familiar. Não obstante os problemas, a família aparece para muitos, como o mais importante suporte de que dispõem, segundo eles próprios reconhecem.

Conseguimos identificar várias subcategorias no que respeita à **categoria da relação de vinculação com os pais**, dos participantes as quais passamos a descrever na Tabela 13.

Tabela 13 - Relação de vinculação com os seus pais

Subcategorias		Frequência	Unidades de Registo
Confiança	Nos pais	9	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Confio...nunca me iriam deitar abaixo...apoavam-me”; “entre a mãe e o pai confio nos dois”; “...porque em quem confio é mais nela” (J1) ▪ “sim porque gosto deles” “...porque eles podia,«m resolver essa situação” “no pai e na mãe...na mãe “sim...falava mais e tinha mais confiança(J2 ▪ “Na minha mãe sim (confiança) no pai não” “...mas mais com a minha avó” (J4) ▪ “confio. gosto deles e tratavam-me bem...cuidavam de mim” “Na mãe”(J5) ▪ “...são de confiança (pais)” (J6) ▪ “confiava na mãe; mais confiança nela”(J7) ▪ “...às vezes, não me lembro (confiança)” ; “Na mãe ...ou nos amigos...” (J8) ▪ “no pai...faz-me mais feliz” (J9) ▪ “sei lá...não sei...(confiança) “; “confio nalguns amigos... coisas da nossa idade” ; “ às vezes ajudam a resolver os problemas” (pais) ; (J10)
	Nos filhos	6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “ Tenho a certeza...”porque guardava muitas <i>cenas...</i>“(J1) ▪ “Sim, porque nunca tinha dado motivos para não confiarem” (J2) ▪ “a mãe confiava...sou filho dela”(J3) ▪ “sim já lhes dei provas(confiança)” (J6) ▪ “...ela tinha confiança em mim(mãe)” (J7) ▪ “não porque às vezes faço asneiras e eles deixaram de confiar” (J10)
Incerteza		6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “isso já é mais difícil ..no inicio confiava mas agora já não” “Na minha mãe ...isso foi na altura mas agora é diferente” (J3) ▪ “Confiavam ”(J4) ▪ “...no pai não se podia confiar porque dizia coisas que não acontecia” (J7) ▪ “Acho que sim (confiança) ; “...acho que sim

			<p>temos que desabafar com alguém (J8)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “...algumas vezes são responsáveis outras não” (J9) ▪ “Às vezes nem sempre reagem bem” (J10)
Cumplicidades		4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Em termos de confidências fazia-o com a mãe mais vezes”; “...desabafava mais com a minha mãe “...desabafava era mais com a minha mãe que com o meu pai”(J1) ▪ “...ela ouvia-me e dava-me solução” “a minha mãe era mais compreensiva” “...porque ela era capaz de me ouvir”(J4) ▪ “se for um problema é com a mãe”(J6) ▪ “têm surpresas...ir ao McDonalds, presentes eu gosto que tenham estas coisas” (J9)
Receio		3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “...uns dias estava bem <i>outos</i> dias ruim” “...o pai é mais agressivo”(J3) ▪ “...porque ele era muito alterado ...causava algum receio ...ficava violento” “...ele gozava e até me batia tinha receio do imprevisto”; “o pais era mais instável desaprovava tudo” ; “o meu pai é a mancha do meu nome...tinha receio”(J4) ▪ “o meu pai era logo <i>pumba</i>”(J7)
Afetos	Negativos	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Ouvia a minha mãe <i>guinchá</i> bués(J3) ▪ “...eu e ela éramos mais amigos que propriamente mãe/filho...”(J4) ▪ “o pai não quer saber...que gostasse mais de mim”(J5) ▪ “pai antipático não sabe o que faz” “o pai dizia (gostar)agora não”(J5) ▪ “não gostava de sofrer”(J7)
	Positivos	8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “A minha mãe era simpática e falava muito... o pai quase nunca se chateia é calmo e simpático”, “porque gosto dos meus”; ...eram bons como são, porque não me faziam sentir mal” ; “fico contente orgulhoso bem estar” (J1) ▪ “Simpáticos, faladores amáveis para as pessoas”(J2) ▪ “a mãe ...é simpática” “sentia-me bem ficava contente (se gostavam dele)”(J3) ▪ “... procuravam saber o que é que eu tinha” “gostam de mim” “a minha mãe gosta de mim...” “mãe simpática faladora sabe o que faz)

			<p>“Sim muitas vezes...a mãe (gostar)”(J5)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “admiro-os e orgulho-me deles” (J6) ▪ “Sinto-me feliz” (J8) ▪ “Nunca senti vergonha... gosto deles como são”(J9) ▪ “...gostam de mim (pais) “ (J10)
Comunicação	Verbal	10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Falava mais com a mãe do que com o pai...é diferente”(J1) ▪ “falava...” porque era com ela com quem eu falava mais.” (J2) ▪ “mas era com a vizinha da quinta que eu falava as coisas” (J3) ▪ “só com a mãe (falar)” “... a mãe perguntava...” (J4) ▪ “falavam comigo” “às vezes (falar) podiam ajudar” “desabafo com a mãe”(J5) ▪ “não (falo)” (J6) ▪ “ia falar para quê’....”(J7) ▪ “a mãe não fala comigo claro”(J7) ▪ “falava com os dois...” (J8) ▪ “ Não (falar) (J10)
	Não verbal	1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “sabes que gosta de mim mas não há necessidade de dizer...nota-se não é preciso dizer” (J1)
Aceitação dos filhos	Positiva	8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Zangados... se não ficassem zangados é porque não se importavam comigo”(J1) ▪ “ficavam zangados, porque queriam que eu não fizesse coisas más...mas tinham razão” “...perguntavam sempre se eu não tinha algum problema””...o que é que se tinha passado e eu ficava mais calmo... “...eles respeitam porque gostam de mim” “porque eles gostavam de mim...”(J2) ▪ “Não tenho vergonha” “...queriam saber de mim” (J5) ▪ “zangados...porque se importam comigo...”; “são compreensivos...” “o que se passa contigo?”(J6) ▪ “só a mãe ficava preocupada” (J7) ▪ “Ficavam zangados...porque isso é mau”; “...mas só a mãe (compreensiva)” ; “ sim porque

			<p>eu também conto (0pinhão)..gostam de saber o que penso”(J8)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “ficam zangados...não os devo enganar”; “sabem que eu estou mal...”; “eles gostam mais de ouvir a minha opinião que a deles própria, têm em muita consideração a minha opinião”(J9) ▪ “ficam zangados....importam-se comigo” (J10)
	Negativa	3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “ficavam zangados tinham que <i>dai</i> educação... às vezes falava bem <i>outas</i> vezes <i>eia</i> má...batia-me com um <i>feio</i>...ameaçava” “...eles estavam mais revoltados comigo que eu deles”(J3) ▪ “o me pai ficava era logo motivo para bater”(J4) ▪ “o pai não queria saber” (J7)
Aceitação dos Pais		10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Eu é que tinha que perceber que não está bem” “nunca tive vergonha” “porque gosto dos meus pais”(J1) ▪ “...gostava que me perguntassem” “...porque gostam de mim” ▪ “...ficava feliz” “...porque me orgulho deles” “gosto dos meus pais”(J2) ▪ “gosto (pais) porque o meu pai tinha uma coisa muito boa gostava de ter uma quinta como eu a minha mãe é sempre a minha mãe” (J3) ▪ “sentia-me bem; do pai é que gostava de ouvir dele” “Não quero outros pais...”(J4) ▪ “era pequenino e gostavam de mim”; “dou-me bem com ela(mãe) e gosto dela” “não sinto vergonha (pais)” (J5) ▪ “não é trabalhador” “queria outro(pai)”(J5) ▪ “nos dois (confiança)” “gosto que sejam compreensivos e ▪ sinto bem estar” “...nunca senti vergonha”(J6) ▪ “gosto da mãe...não a quero deixar” gostaria de ter outro pai diferente. Para me ajudar no futuro” ▪ “deixava-me triste às vezes” “sim (pais diferentes);”o pai nunca ouvi (gosto de ti)”gostaria de outro pai diferente”; “ela não se preocupava comigo.(J7)

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Gosto porque são os dois bons, não quero outros (pais)... os dois são bonitos” ; “gosto dos meus pais não quero outros”; porque não é preciso ter vergonha gosto sempre deles assim...(pais)(J8) ▪ “...Gosta da maneira deles...como me tratam como vivem...”; ▪ “...gosto dos meus pais....gosto da maneira de ser deles”(J9) ▪ “ nunca senti (vergonha) (J10)
Conflito com os pais		17	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “ Não às vezes com a mãe com o pai raramente ou nunca”(J1) ▪ “Prometeu-me arranjar uma casa e nunca o fez, agora nunca mais veio desde o ano passado ...desapareceu” ..”com o pai havia conflitoeles não se davam bem andavam sempre a ralhar um com o outro” “ela é um bocado mentirosa” “...mas só a dela é que importava (opinião) “ sim quando a minha mãe tinha essas coisas ...chorava e zangava-me ...aquela coisa de levar os homens para casa”...ela não compreendia quando eu dizia que não queria que fizesse aquela coisa(J3) ▪ “...não costumo dar a conhecer que estou zangado” “...o meu pai era parvo de todo” “o pai é a loucura a insanidade e violência em pessoa” “ a mãe está muito submissa desde que arranjou novo namorado...”” desliguei-me deles(J4) ▪ “não me fala à 3 ou 4 anos (pai)” (J5) ▪ “não gosto de ver as reações deles””mas eu não digo...”(J6) ▪ “ela não ligava nada a mim” ;”o pai anda sempre bêbado e a mãe anda numa vida muito má”; pai era só álcool e tabaco””levantar uma cadeira para lhe dar com ela...””fazia figuras tristes”(J7) ▪ “Não confiava no pai porque contava tudo a toda a gente...”(J8) ▪ “quando prometem uma coisa e não fazem.”; “ não porque sinto que eles não me ajudam” ; “porque às vezes não cumprem o que dizem”(J9) ▪ “Não é importante (opinião) porque eles fazem sempre os que eles querem” ; “não gosto de contar coisas pessoais aos meus pais...são pessoas mais velhas e não entendem”; “temos

			<p>opiniões diferentes” (J10)</p> <p>▪ “triste...sinto-me triste incompreendido e chateado porque os outros deviam perceber os meus motivos ””porque odeio toda a gente e irritam-me as coisas”(J1)</p> <p>▪ “...porque a mãe não estava e a vizinha estava””dizia para não <i>fazei</i> aquilo e ela não <i>compeendia</i> (sentimento de isolamento)”(J3)</p> <p>▪ “...porque eu nunca demonstrava muito “; ”...não costumo dar a conhecer que estou zangado (J4)</p> <p>▪ “Não falo com ninguém fico sozinho não me apetece fazer nada” “---porque gosto de ficar com a coisas para mim””não costumo responder”(J6)</p> <p>▪ “Eu ia logo embora de casa” “não gostava de sofrer”; “gostava que se preocupassem comigo”(J7)</p> <p>▪ “ Nunca senti nada...” J8)</p> <p>▪ “ sinto-me mal às vezes raivoso triste mais nada...” (J9)</p> <p>▪ “ ...pode reagir bem mas também pode reagir mal por isso não digo nada”; “...fico zangado aborrecido chateado e infeliz” (J10)</p>
Relação	Afetiva	10	<p>▪ “...andamos de bicicleta” (J1)</p> <p>▪ “...gosto de sentir que se preocupam comigo” (J2)</p> <p>▪ ” ...na altura gostava mais da mãe...(J3)</p> <p>▪ “... a mãe já gostei mais mas estou um bocado na corda bamba” “...havia atividades ou festas” (J4)</p> <p>▪ “...gostar de mim” “o que é que tu tens?”(J5)</p> <p>▪ “São compreensivos e gostam de saber para me ajudar”; “sim de contacto físico falando... gosto dos meus pais”(J6)</p> <p>▪ “a mãe já disse(gosto de ti) sinto felicidade alegria”; “a mãe sempre me compreendeu” (J7)</p> <p>▪ “Gosto sempre deles assim...” (J8)</p> <p>▪ “ sabem que estou certo nalgumas situações” “o meu pai é bom compreensivo, alegre...gosta de mim, a mãe é alegre e também gosta de mim”; “porque vejo que me podem ajudar”; “gosto sinto alegria (gosto de ti)”(J9)</p>

			▪ “...gosto sinto felicidade (gosto de ti)” “gosto destes (pais) (J10)
	Não afetiva	2	▪ “o meu pai apontou uma navalha a mim” “tinha medo dela por causa dos desentendimentos deles” nem sequer se apercebiam eu é que dizia que estava preocupado” “nunca trouxe prendas só dá dinheiro (mãe)...”(J3) ▪ “...o meu pai é que mandava” “o pai não quero saber mais dele” “sentia-me injustiçado pelas coisas que o meu pai fazia”(J4)

Da informação recolhida através das entrevistas e articulando com os percursos de vida dos jovens, permite-nos conhecer o funcionamento e as dinâmicas familiares a que estes estiveram expostos antes da colocação institucional.

Verificou-se que todos os jovens residiam com elementos familiares próximos (progenitores, pais adotantes, irmãos, tios, primos), sendo que 40% vivia com ambos os progenitores e irmãos, 40% com as progenitoras e irmãos, estando estas a viver com outros companheiros, e 20% viviam com os tios e primos.

No que se refere à subcategoria **confiança**, ao perguntar se os jovens confiavam nos pais, nota-se que em quem depositavam mais confiança era na mãe, havendo apenas um participante a confiar mais no pai. Também na questão se os pais confiavam nos jovens, a mãe continua a ter um papel predominante, apenas um participante considera que os pais deixaram de ter confiança nele. De salientar que J3 não aborda questão da confiança em relação aos pais, mas verbaliza que “a mãe confiava” nele. J4, J5; J8 e J9, não respondem sequer a esta questão.

A confiança é fundamental para validar o sentimento de segurança a fim de podermos crescer de forma harmoniosa. Podemos inferir que de uma forma geral nesta subcategoria os jovens confiam pouco no pai e mais na mãe. Observou-se que existe **incerteza** na questão da confiança em relação aos pais, de referir que J4, verbaliza “confiavam” J8 e J9 assumem que não têm a certeza quanto a confiarem ou que tenham confiança neles. Rodrigues (1997) sublinha que os pais e as experiências de vinculação vividas na infância possibilitam aos filhos a capacidade de construir laços afetivos seguros na vida adulta. Ora a inexistência de uma família capaz de transmitir fatores de confiança, constitui fatores de risco ao desenvolvimento dos jovens.

Em relação à subcategoria **cumplicidades**, apenas quatro jovens referem que existe esse tipo de conivências, reafirmando ainda que é com a mãe que têm mais cumplicidades. O **receio** da violência familiar associado aos maus-tratos é também

aflorado por 3 participantes. “o pai é mais agressivo...”(J3); “...causava algum receio...ficava violento...tinha receio” (J4); “o meu pai era logo *pumba*” (J7).

Bretherton, e Bretherton & Munholland ((1994; 1999, citado por Silva, 2009, p. 56), afirma que se a *“figura de vinculação reconhece as necessidades de segurança e proteção da criança respeitando a exploração do ambiente, esta desenvolverá um modelo interno de si como alguém competente, ganhando autoconfiança. Se se passar o oposto, a criança construirá um modelo interno de si como alguém destituído de valor e dos outros, como pessoas em quem não se pode confiar”*.

No que se refere aos **afetos**, podemos distinguir entre os positivos e os negativos, observamos que as respostas dos participantes são, na sua maioria positivas, embora as negativas tenham um valor expressivo bastante significativo. Em especial salienta-se que os participantes que manifestaram afetos positivos revelaram uma relação afetiva bastante positiva. No entanto, importa salientar que uma relação de vinculação de qualidade refere-se à qualidade das trocas emocionais, que caracteriza a qualidade da relação de vinculação (Soares, 1996).

No ponto de vista de Sampaio (2006) as teorias de Bowlby e de Ainsworth permitem-nos compreender o processo e os mecanismos de vinculação na infância e na juventude. Para este autor, a vinculação estabelece-se através de uma forte e duradoura ligação emocional persistente no tempo e no espaço entre a criança e a figura de vinculação. Defende, ainda, que a qualidade das experiências de vinculação precoces, durante a infância e mesmo na adolescência, influenciam diretamente a capacidade que a criança tem de construir laços afetivos na vida.

Quanto à subcategoria **Comunicação** quatro dos participantes assumem que não comunicam com os pais, cinco participantes unicamente comunicam com a mãe e apenas um participante assume que comunica com o pai e com a mãe. Apenas J1, vai mais além e verbaliza que pode existir comunicação não oral “...nota-se não é preciso dizer”.

Quanto à subcategoria **aceitação dos filhos**, verifica-se que oito participantes acham que os pais os aceitam e se importam com eles, enquanto que dois participantes acham que os pais não os aceitam e os maltratam. De salientar que J7 apenas acha que a mãe o aceita e se preocupa com ele, enquanto que o pai “o pai não queria saber”.

À questão: Gostas dos teus pais ou gostarias de ter outros pais? Extraímos a subcategoria: **aceitação dos pais**. De referir que **todos os participantes referem que gostam dos seus pais e que não querem outros pais**, à exceção de J7, que verbaliza que apenas “gosto da mãe” e que “gostaria de ter outro pai diferente...para me ajudar no futuro”

Para a questão: Costumas zangar-te com os teus pais? De acordo com a perceção dos participantes extraímos a subcategoria **conflito com os pais**. De alguma forma revelam fragilidade e vulnerabilidade emocional, com que tiveram que enfrentar as

dificuldades e contrariedades que se colocaram aquando viviam nos seus agregados familiares. Por toda uma vivência e socialização familiar, pela partilha de espaços e experiências, de problemas e de emoções.

Todos os participantes revelaram conflitos com os progenitores, sentindo-se incompreendidos e tristes, situações que acabam num afastamento por parte dos jovens, por percecionarem a falta de atenção que os progenitores dedicam aos seus problemas. Também alguns dos nossos participantes percecionam alguma ambiguidade face às reações (físicas ou verbais) dos progenitores, originando alguma conflitualidade entre pais e filhos. O pai é a figura que mais penalizaram, enquanto que há uma desculpabilização quase constante em relação à figura materna, o que aliás vai ao encontro dos percursos de vida. A figura materna acaba por ser o “porto seguro” para a maioria dos participantes.

Quanto à **relação** entre progenitores e filhos, subdividimos entre afetiva e não afetiva. Observámos que J3 e J4 e J7 têm uma relação aparentemente afetiva com a mãe, mas com os pais a relação é revelada como negativa face aos episódios de violência vivenciados no seio familiar. Sete participantes revelam algumas fragilidades na relação, mas mesmo assim manifestam uma relação afetiva com os progenitores.

Poderemos concluir que **sete** participantes revelaram existir vinculação **insegura** ou **ambivalente** a ambos ou apenas a um dos progenitores, manifestando alguma instabilidade nessa mesma relação, no entanto estes progenitores continuam a fazer parte integrante da rede relacional e afetiva, para três destes jovens a vinculação estabelecida com as suas progenitoras foi mais próxima que com os progenitores, no entanto esta também está imbuída de algumas fragilidades.

De referir, que apesar das relações afetivas não serem de alguma forma de natureza protetora e afetiva, estes jovens não têm vergonha e não querem outros pais, à exceção de J7.

Refere Sampaio, que mesmo que seja identificada um tipo de vinculação que não seja a vinculação segura, esta continua a ser possível, pois *“a mudança, mais bem conseguida em idades precoces, permanece possível ao longo de todo o desenvolvimento”* (Sampaio, 2006, p.63).

Salienta-se que J1 e J2 e J9, são os participantes que revelaram relações de vinculação **seguras** e fortes a ambos os seus progenitores, **articulando estas relações afetivas, com os seus percursos de vida**, verifica-se que estas famílias, mesmo tendo preconizado estilos de vida e dinâmicas familiares marcadas pelo alcoolismo, parecem ter mantido com os seus filhos, relações afetivas e de proximidade, o que resultou de alguma forma em mecanismos de proteção no seu desenvolvimento. De facto, estes três jovens diferenciam-se pela positiva do resto da população institucionalizada, no que se refere às relações com a comunidade civil, escolar e com a instituição.

Para Ribeiro a teoria da vinculação explica o porquê da *“relevância das relações precoces para o desenvolvimento posterior da criança”* (Ribeiro e Sani 2009, p.14). Também no entender de Pinhel esta é fundamental para a saúde mental da criança, já que encontra as suas bases *“na qualidade dos cuidados parentais recebidos nos primeiros anos de vida”*, sendo estes cuidados primordiais para o desenvolvimento futuro (Maia, Pinhel e Torres, 2009,p.509).

4.2.4- Relação de Vinculação com os Cuidadores Institucionais

As instituições apresentam claras dificuldades em oferecer às crianças um Lar próximo do familiar, nomeadamente uma figura de referência de proteção e de vinculação.

Não é possível crescer no vazio, no vazio afetivo (Strech, 1998). Este é de facto o perigo das instituições, quando massificadas. O dano de não se sentirem desejadas ou amadas é a principal dificuldade das crianças e jovens que vivem em instituições, podendo isso ocorrer em *“instituições onde não faltam cuidados, segurança e incentivo, mas onde a criança individualmente não tem pais psicológicos”* (Goldstein e al, 1987, citado por Carneiro et al, 2005, p.43).

Os estudos de Spitz e Dennis (1945, 1965; 1970, citados por Carneiro et al 2005,p.25) referem que a privação de cuidados parentais podem *“influenciar, significativamente a nossa perceção dos efeitos da negligência e do vazio de vínculos afetivos, quando está presente um ambiente de privação nas primeiras idades de vida da criança”*. Skeels (1966, citado por Carneiro et al, 2005, p.25) após várias investigações em orfanatos com diferentes padrões de institucionalização infantil, afirma que *“transferindo crianças com grande deterioração cognitiva de um orfanato desadequado em termos de favorecimento relacional para outro tipo de instituição (pessoal motivado para desenvolver atividades lúdicas personalizadas a cada criança) era possível obter resultados significativamente favoráveis em termos de desenvolvimento e do comportamento daquelas crianças, resultados esses que mantinham até à idades adulta”*.

Pensando nos adolescentes institucionalizados, importa pensar nos prestadores de cuidados que os acompanham de perto e nas relações de vinculação possíveis de ser estabelecidas. Este vaivém entre proximidade e afastamento por parte dos cuidadores, que se reflete na capacidade de inferir ao nível de cuidados necessários a cada momento, exige níveis de intuição, compreensão e resolução de problemas.

Tendo em conta a complexidade desta questão, não só no que se refere aos jovens institucionalizados, mas também à complexidade do trabalho desenvolvido dentro de um contexto institucional pelos cuidadores, propusemo-nos avaliar a relação de vinculação dos jovens aos cuidadores institucionais.

Identificámos cinco subcategorias no que respeita à **categoria da relação de vinculação com cuidadores institucionais**, as quais passamos a descrever na Tabela 14.

Tabela 14 - Relação de vinculação com os cuidadores institucionais

Subcategorias	Frequência	Unidades de Registo
Proximidade afectiva	9	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "...e perguntei o que devia fazer e ajudou-me, senti-me aliviado"(J2); " fico contente porque é para o meu bem"(J2); "são bons para todos"(J2); "gostam de nós e nós também"(J2) "Gosto destes...."(J2) ▪ "Sinto à vontade com B,S,T. R...tenho mais confiança com eles..."(J3); "posso desabafar com eles..."(J3); gosto destes que estão cá, muito"(J3)"...dão-se bem com os jovens brincam e ajudam" (J3);"sinto-me compreendido..." (J3) ▪ "tudo o que é mais pessoal com C e S"(J4); "senti-me bem porque me ajudaram"(J4) "estão interessados na minha vida gostam de saber de mim"(J4); "são as pessoas com quem eu vivo, também vivem aqui são como uma família" (J4) ▪ "senti-me bem porque me ajudaram" (J5);percebem que eu tenho alguma coisa ou assim" (J5); "gosto de todos" (J5) ▪ " ...senti-me melhor mais leve" (J6); "estes são bons (cuidadores)" (J6) ▪ "Compreendem-nos e dão-nos conselhos"(J7); "porque há pessoas que posso contar"(J7)"estes são bons e não mudava nem um"(J7);"gosto de toda a gente...são boas pessoas"(J7); "sinto-me à vontade...é como se fosse a minha casa";(J7);"gosto das pessoas que cá estão (J7). ▪ "sinto-me feliz aqui"(J8) ;"há uma boa relação" (J8). ▪ "...mas se falar com ...(não sinto vergonha)" (J9);"gosto de sentir e ouvir a opinião deles..."(J9) ▪ "fala muito comigo preocupa-se e gosto dele" (J10); "gostam de mim"(J10); "tenho bom relacionamento com todos"(J10)
Aceitação	10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Gosto de ser bem tratado"(J1);"não vou dizer que os adoro todos (educadores) mas gosto"(J1); ▪ "Dou-me bem com toda a gente e confio em toda a gente"(J2); "tratam-me bem e preocupam-se comigo" (J2) ▪ "sinto-me bem quando o faço"(J3); "elas gostam de nós"(J3) "...gosto de cá estar" (J3) ▪ " confio em todos" (J4) ▪ "ajudam muito..." (J5); "dou-me bem com eles"(J5); "gosto deles porque se preocupam comigo" (J5); "...convivemos todos, nem com uns mais ou outros menos é tudo igual" (J5)

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ “gosto de todos por igual” (J6); “sinto-me bem...apoiado” (J6); “com simpatia ...coisas assim do género” (J6) ▪ “sinto à vontade para falar com eles”(J7); “...têm uma boa relação connosco”(J7); “sei que tenho pessoas com quem posso contar e sinto-me feliz” (J7); “amigos e gostam de ajudar” (J7). ▪ “...posso contar com eles...(alguns)esses são melhores que os outros o resto não gosto deles...”(J8); “...fiquei bem porque me ajudaram”(J8); “porque eles também necessitam de saber o que nós temos...”(J8); todos se preocupam comigo...gostam e estão felizes comigo”(J8); ▪ “para resolverem os problemas ...ajudar”(J9); “tratam bem...”(J9) ▪ “...estes são fixes (cuidadores)” (J10); “...é sinal que se preocupam comigo”(J10)
Compreensão	8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “sinto-me compreendido” (J3) ▪ “acho(compreendido) (J4) ▪ “todos me compreendem uns compreendem mais...têm mais afeto...” (J5) ▪ “sou compreendido...quando digo alguma coisa as pessoas percebem” (J6) ▪ “Compreendem-nos ...toda a gente nos dá atenção”(J7) ▪ “Todos me compreendem”(J8) ▪ “...todos me compreendem...” (J9) ▪ “...sinto que sou aceite e compreendido”(J10)
Afastamento	7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “gosto de guardar as coisas para mim”(J1); “...mas se perguntam o que se passa já não quero falar”(J1); alguns não me compreendem (cuidadores)(J1) ▪ “não puxa muito <i>pra</i> mim o senhô J..” (J3) ▪ “não me sinto á vontade” (J6) ▪ “gosto de ficar sozinho” (J6) ▪ “resolvi sozinho (problema)”(J7) ▪ “sinto vergonha” (J9) ▪ “...nunca pedi (ajuda)”(J10)
Rejeição	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “porque nunca quero dizer”(J2); “senti raiva...”(J2) ▪ “o sr. X. e o sr. Y. não gostam de mim são frios”(J4) ▪ “há alguns que não gosto nada (educadores-2-)...mudava alguns”(J8) ▪ “Alguns (educadores -2-) são exigentes...respondem mal...mandam bocas...”(J9); “não gosto dele”(J9)

Da informação recolhida através das entrevistas, os resultados parecem evidenciar alguma desarmonia, ou ambivalência, mas também alguma aproximação e afetividade, no que se refere à **categoria, vinculação aos cuidadores institucionais**.

Podemos verificar que sete participantes revelaram **afastamento** no que se refere à relação com os cuidadores da instituição e quatro participantes declararam **rejeição**. Estes participantes parece não confiarem ou não acreditarem na relação com os cuidadores, “gosto de guardar as coisas para mim”, “resolvi sozinho (problema)”, De igual modo, também no que se refere à subcategoria **rejeição** é notório que alguns participantes (n=4), não estabeleceram uma boa relação com alguns cuidadores, não gosto dele”, “...mudava alguns”, “senti raiva...”, J4, J8 e J9 chegando mesmo a enumerá-los, o que acaba por ser concordante com os discursos na subcategoria **afastamento**.

Sampaio (2006) diz que na vinculação **insegura-evitante** a criança envolve-se pouco com o cuidador e respostas emocionais negativas são manifestadas, evitando-o. Na vinculação **insegura-resistente** a criança não se sente segura com o cuidador, pois não explora o ambiente, nem contacta com o estranho e por fim na vinculação **desorganizada/desorientada**, os sentimentos são contraditórios em situações idênticas, denotando uma relação stressante com um cuidador frequentemente perturbado.

Tal como se depreende do relato dos participantes e embora seja notório esta “não relação”, na subcategoria **proximidade afetiva**, todos os participantes à exceção de J1, revelam uma **relação afetiva** com os cuidadores, “eles gostam de nós “;”...gosto de cá estar”;”...têm uma boa relação connosco”; “posso desabafar com eles...”;”sei que tenho pessoas com quem posso contar e sinto-me feliz”; “há uma boa relação”, parecendo existir confiança e algumas relações de afetividade positivas, com os cuidadores institucionais. Articulado esta subcategoria com as subcategorias **aceitação** e **compreensão** parece haver uma relação positiva entre elas. Como referem **todos** os participantes na subcategoria **aceitação**, parecem aceitar bem os cuidadores,”gosto de sentir e ouvir a opinião deles...”;“...posso contar com eles...”; dou-me bem com toda a gente e confio em toda a gente”a par de parecer também que são **compreendidos** pelos cuidadores, “todos me compreendem uns compreendem mais...têm mais afeto...”;“Compreendem-nos ...toda a gente nos dá atenção”.

Do relato dos participantes, apreende-se que haja alguma ambivalência entre as subcategorias **proximidade afetiva, aceitação e compreensão** e as subcategorias **de rejeição e afastamento** em relação aos cuidadores institucionais, parecendo que os afetos e a rejeição aos cuidadores coexiste simultaneamente nalguns participantes.

Ao longo da vida, os sujeitos podem desenvolver relações de vinculação com vários parceiros, constituindo importantes momentos de experiência a este nível, também ao longo da vida os sujeitos vão alterando as relações que estabelecem. Na adolescência salienta-se “a transição de uma vinculação **unidirecional**, em que o adulto lhe serve de uma **base segura**, para uma **recíproca** em que os interlocutores

vão alternando papéis, funcionando ora com um, ora com outro como **base segura** (Silva, 2009, p. 56). Também Sampaio (2006), refere que mesmo que seja identificada um tipo de vinculação que não seja a vinculação segura em idade precoce, esta continua a ser possível, ao longo de todo o desenvolvimento do sujeito.

No entender de Maia, Pinhel e Torres (2009) as crianças com vinculação segura apresentam melhores competências sociais, especialmente na *resiliência do ego* (p:511) e uma autoestima mais elevada. Possuem também mais competências na resolução de conflitos entre os pares, manifestam mais sentimentos de empatia e de reciprocidade, conseguem mais facilmente relacionar-se com os adultos, através da obediência às regras e apresentam mais competências de autonomia.

Tendo por base estas teorias, parece-nos que apesar de haver uma dicotomia entre a relação afetiva / afastamento-rejeição nos participantes do nosso estudo, parece-nos que alguns deles estabeleceram uma **relação segura** com os cuidadores da instituição, embora alguns tenham demonstrado uma relação com sentimentos contraditórios, parecendo ser uma **vinculação desorganizada**, “senti raiva...” (J2) “gostam de nós e nós também” (J2), parecendo também haver num jovem, uma vinculação **insegura-evitante** e respostas emocionais negativas são manifestadas, evitando-os como por exemplo: “se perguntam o que se passa já não quero falar”; “gosto de guardar as coisas para mim” (J1).

Entretanto e cruzando as narrativas desta categoria (relação de vinculação aos cuidadores institucionais) com as respostas dadas nos questionários (Grau de satisfação de adaptação à instituição), verifica-se que os jovens depositam confiança e sentem segurança nos cuidadores institucionais, subscrevido por algumas respostas nomeadamente na questão nº 23 do questionário, “Sou bem tratado e as pessoas que trabalham no Lar gostam de mim”, com a obtenção de uma média de 4,5, o que nos leva a perceber que os jovens gostam de estar no Lar e reconhecem que os cuidadores gostam deles. Também no que se refere à questão nº 28 “Se tenho algum problema, sei que o Lar me pode ajudar a resolvê-lo”, cujo resultado foi de 4,8, indicamos que os jovens depositam confiança e percebem aceitação e compressão por parte dos cuidadores institucionais.

Conclui-se portanto que existe disponibilidade por parte dos agentes educativos institucionais, numa perspectiva de apoio e afevidade a par da exigência de regras e limites com os jovens institucionalizados no LMJCB.

4.2.5 - Competências Sociais / Académicas

A competência social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano e no funcionamento adaptado na escola, afetando as relações com os professores, a aceitação pelos pares e a realização académica.

No nosso estudo esta categoria tem por objetivo analisar competências sociais em contexto escolar. *“A competência social é um construto multidimensional e interativo que inclui fatores sociais, interpessoais cognitivos e emocionais”*(Silva, 2009, p: 267).

Esta autora foca ainda que o *“comportamento socialmente competente resulta da integração de quatro componentes: relações com os pares, cognição social, problemas de comportamento e habilidades sociais eficazes”*(Silva, 2009, p. 268), envolvendo assim um conjunto de habilidades complexas, incluindo, as de fazer perguntas, lidar com críticas, seguir regras, solicitar mudanças de comportamento ou resolver situações interpessoais conflituosas.

O impacto dos estilos educativos usados pelos pais ou cuidadores na relação/educação dos filhos ou educandos, parecem favorecer ou não o desenvolvimento intelectual e o sucesso escolar. Filhos educados em ambientes *“pautados pela agressividade e autoritarismo, para além de se revelarem mais frequentemente mais agressivos face aos seus pares apresentam maior propensão para desajustes emocionais sociais assim como níveis mais baixos de autoconceito”* (Martin e Walters, 1982; Parish e Parisch, 1983; Weiss e Schwarz, 1996, citados por Carneiro et al, 2005, pp: 30-31). No entanto, a disponibilidade dos pais ou cuidadores para a relação e apoio, associado à exigência, parecem favorecer *“o desenvolvimento da identidade, do relacionamento pessoal, das percepções pessoais de competências e o desempenho escolar”*(Steinberg et al., 1982; Lambom et al., 1991; Parisch e McCluskry, 1992, citado por Carneiro et al., 2005, p. 31).

A escola é vista nas sociedades democráticas, como um fator de aquisição de conhecimentos dos sujeitos, de desenvolvimento e coesão social, o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade e das experiências vivenciadas. A escola é assim demasiado uniforme, podendo ocorrer dificuldades em atender e respeitar a diversidade cultural e social dos alunos. segundo o discurso do Conselho Nacional de Educação referindo que *“ em prol da igualdade de oportunidades, assente na aceção uniformizada de escola, acabará, numa sociedade cada vez mais multicultural, por se traduzir em taxas crescentes de insucesso, abandono e marginalidade social”* (Conselho Nacional de Educação, 2003, citado por Carneiro et al, outros, 2005, p. 33). Segundo Carneiro et al (2005) a diversidade dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição, o bom ou mau aluno, o aplicado ou preguiçoso, ou sob o ponto de vista do comportamento, o obediente ou rebelde, o disciplinado ou indisciplinado. Também os participantes do nosso estudo, chegam à escola em situações evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade das suas experiências e relações sociais (negativas), prévias e paralelas à escola.

Estando esta questão imbuída de grande complexidade, não só no que se refere aos estilos educativos e contextos sociais dos nossos participantes, como das relações

de vinculação estabelecidas ao longo do seu desenvolvimento, propusemo-nos avaliar as competências académicas, fazendo estas parte integrante das competências sociais.

Identificámos **cinco subcategorias** no que respeita à **categoria de competências sociais e académicas**, as quais passamos a descrever na Tabela 15.

Tabela 15 - Competências sociais e académicas

Subcategorias	Frequência	Unidades de Registo
Escola /retenções	10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “gosto muito dela”(J1) ▪ “é boa(escola)...gosto de frequentar”; “sim (retenções); (J2) ▪ “...é uma escola que eu gosto”; “...sim (reprovação) não ia à escola ...não me lembro”(J3) ▪ “...a escola é boa...sempre adorei(escola)”(J4) ▪ “...é boa(escola)...sim três vezes(retenções) não estudava e dava faltas”(J5) ▪ “...não gosto (escola) ...sim (retenções) porque não gostava das aulas” (J6) ▪ “...é boa...não gosto de estudar...para mim é passear os livros”; “não gosto de estudar mas gosto da escola”; “no 5º ano (retenção) por faltas...”(J7) ▪ “...gosto de frequentar (escola....sim (retenções) ...a anterior não gostava essa não quero... agora sim...sim (retenções) ”(J8) ▪ “...boa... é nova com boas condições...sinto que é de todos(escola)...como se fosse a nossa 2ª casa...2 vezes (retenções)”(J9) ▪ “gosto de a frequentar (escola)... sim (retenções) ...sinto-me bem dentro da escola”(J10)
Competência académica	2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “não (retenções)”(J1); ▪ “...nunca ...recuei 2 anos quando vim para Portugal “ (sem retenção) (J4)
Autocontrolo	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Nunca tive problemas disciplinares” ; “Não consigo responder mal aos professores” (J1) ▪ “Nunca tive problemas com nenhum...” ; “...bom (comportamento) ”(J2) ▪ “...nunca passo a barreira da má educação ou da ofensa”(J4) ▪ “tenho uma boa relação com as pessoas e dou-me bem com todos”; “nunca fui mal educado com ninguém...” (J5). ▪ “...trato-os bem... (comunidade escolar) ”; “não tenho

		atitudes negativas com eles (J9)
Problemas de comportamento	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “uma vez empurrei uma senhora...não ia à escola”; “não gostava dos professores nem da escola”(J3) ▪ “...depende dos professores e doas colegas.”; “...médio... depende da situação que tiver e também do meu humor”; “faltava às aulas todas...porque não gostava das aulas” (J6). ▪ “... mais ou menos é para o menos porque alguns professores são bons e outros maus”(J7)”porque não gosto de alguns professores e colegas também não...”(J7) ▪ “portava-me mal...mau comportamento ...bati a uma rapariga...(J8) ▪ “razoável...porque nem sempre me porto bem”(J10)
Assertividade	7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “gosto de estudar de aprender e tenho lá os meus amigos...” (J1) ▪ “...conheço pessoas novas e aprendo coisas novas”; “...dou-me bem com todos”(J2) ▪ “É muito boa(relação) tenho confiança com os professores e colegas”; “sinto que é uma escola minha”(J3) ▪ “...porque sou muito popular toda a gente me adora e eu adoro toda a gente”; “...porque onde quer que eu esteja há sempre riso, as raparigas adoram-me os rapazes saltam-me para cima(brincadeiras)”(J4) ▪ “todos os colegas, professores gostam de mim”(J5) ▪ “...estou mais alegre mais brincalhão...” (J9) ▪ “...é boa com todos os colegas”(J10)
Aspirações académicas	10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “... sempre me disse que quem estuda vai longe”; “há probabilidades de ter um emprego bom”; “o que eu irei fazer depende da escola...acesso ao ensino superior”(J1) ▪ “...se for bom aluno posso ter um futuro melhor”(J2) ▪ “...porque se <i>estudai</i> posso <i>tê</i> um <i>empego melhor</i>”(J3) ▪ “...a escola é a porta para a vida”; “eu tenho que ter um estatuto”; “tudo depende da escola a escola é tudo”(J4) ▪ “posso ter um trabalho melhor...quanto mais estudar melhor para mim e para o meu futuro”(J5) ▪ “se conseguir acabar mais hipótese tenho de ter um emprego e um futuro”(J6) ▪ “mais possibilidade tenho de ter um emprego melhor... (sem o 9º) não posso tirar a carta”(J7) ▪ “...posso ter um emprego que gosto...posso ter formação e posso ter um futuro melhor” (J8) ▪ “se não fosse à escola não podia ter emprego...quanto

		<p>mais estudar melhor será o emprego”(J9)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “conheço pessoas que têm muitos estudos e não têm emprego....quero ter um emprego...posso ser mais coisas”(J10)
--	--	--

A temática em causa, suscitou um conjunto de respostas dos participantes acerca das suas **competências sociais e académicas**, as quais passaremos a analisar.

Na subcategoria **escola/retenções**, pretendia-se avaliar qual a representação que os jovens tinham da escola, ao mesmo tempo que pretendíamos saber se tinham presente o número de **aprovações** e **retenções** escolares. Considerámos como critério para a subcategoria **competência académica**, um desempenho académico positivo, sem retenções ao longo da escolaridade dos participantes, ao que apenas dois (2) participantes declaram nunca terem reprovado, o que vem confirmar os valores da tabela nº 2.

Para todos os participantes a **escola** é importante, e dizem que **gostam** dela, à exceção de J6 que refere “...não gosto (escola) ” nem das aulas. O participante J7 também indica alguma ambivalência em relação à escola “não gosto de estudar mas gosto da escola”. A escola parece ser entendida para este participante como um espaço social gratificante, embora as aprendizagens escolares não se revelem importantes.

Não nos podemos esquecer que os nossos participantes chegam à escola marcados pela diferença, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais. Articulando com os seus percursos de vida, percebemos que isso é resultante da quantidade e qualidade das suas experiências e relações sociais antecedentes e paralelas à escola. No entanto, para a maioria dos participantes, a **escola** revelou-se um fator importante das suas vidas. No que se refere às **retenções**, oito participantes mencionaram que já tinham reprovado, o que está em consonância com a tabela 2, ficando demonstrado que todos eles tinham presente esse momentos. De salientar que as respostas à questão, “como se tinham sentido quando reprovaram?” todos relataram que se tinham sentido de alguma forma tristes, à exceção de J6 que mencionou “nada porque não gostava das aulas”. Sublinha-se que os participantes ao exporem que tiveram um rendimento escolar pouco satisfatório, no caso de reprovações, acumulam igualmente discursos e imagens pessoais menos favoráveis, associados a sentimentos de incapacidade face às tarefas.

Da articulação feita com os relatórios escolares verificámos que a taxa de retenção no **ano letivo 2011/2012** destes participantes é de 10%, verificando-se que os resultados escolares foram positivos. Contudo, e a partir dos relatórios escolares, encontrámos alguma insatisfação com o desempenho dos participantes, nomeadamente ao nível da participação escolar, faltas disciplinares, e participações escolares, não se refletindo nos resultados, escolares, à exceção dos relatórios de J1 e

J4. Analisando a evolução das notas dos dez participantes desde a sua chegada ao Lar e em termos operacionais há um impacto positivo, comparativamente com as informações antes da institucionalização, a par de ter ocorrido apenas uma retenção, e das participações/ faltas disciplinares terem diminuído muito significativamente. Parece-nos que o acompanhamento sistemático por parte da equipa educativa no acompanhamento ao estudo e na interação com os professores teve resultados positivos para os jovens do nosso estudo.

Neste sentido, parece-nos que a justificação para o sucesso escolar, prende-se sobretudo com o apoio prestado ao estudo diariamente por parte da equipa educativa, também pelo facto os irem levar e buscar às escolas, diminuindo a ocorrência de faltas às aulas, pelo acompanhamento e articulação com os professores por parte da equipa técnica, apoio esse que se reflete nos resultados positivos dos testes e pelo facto de 50% desta população frequentar Cursos de Educação e Formação, Cursos de Formação Profissional e Ensino Especializado na APPACDM de Castelo Branco, o que lhes proporciona um ensino mais personalizado. Também os participantes que frequentam o ensino normal têm alguns apoios pedagógicos acrescidos nas escolas.

No que se refere à subcategoria **autocontrolo**, considerámos como critérios, os comportamentos controlados e adequados, isto é, sem agressividade física ou verbal, com adultos e pares. Apenas cinco participantes referiram que nunca tinham tido problemas comportamentais na escola, referindo até “tenho uma boa relação com as pessoas e dou-me bem com todos” o que vem ao encontro dos dados recolhidos nos dossiers escolares dos participantes (sem registos de advertências por atos ou atitudes agressivas). Os restantes participantes assumem que muitas vezes perdem o controlo perante situações que lhes são desagradáveis. Poderemos dizer que os jovens têm uma perceção justa dos seus comportamentos em contexto escolar.

Para a subcategoria **problemas de comportamento** considerámos como critério, os impulsos agressivos, o ameaçar o andar à luta, provocando perturbações em contexto escolar. Cinco participantes revelaram já terem tido episódios de violência física ou verbal em contexto escolar, mencionando até alguns episódios de comportamentos desadequados “...bati a uma rapariga...”, o que vem também ao encontro dos registos escolares nos seus dossiers (participações escolares por comportamentos desadequados). A nota mais saliente na caracterização do comportamento destes jovens é que no geral apresentam um comportamento desadequado às situações de escola e sala de aula, comportamentos esses que no decorrer normal da aula os prejudica e aos pares. De referir que estes participantes à semelhança dos jovens com autocontrolo desejável, revelaram também possuir conhecimento de que nem sempre os seus comportamentos são os mais adequados.

Para a subcategoria **assertividade**, considerou-se como critério a capacidade de fazer amigos, de integração no grupo de pares e de respeito pela comunidade escolar demonstrando uma atitude ativa. Dos dez participantes sete revelaram alguns

comportamentos assertivos em contexto escolar. Relacionando a subcategoria **assertividade**, com a subcategoria de **autocontrolo**, observa-se que os participantes J1, J2, J4, J5 e J9, estão citados em ambas (subcategorias), revelando assim algumas competências sociais positivas.

Por último, na subcategoria **aspirações académicas**, considerámos a questão: "Achas que o teu futuro depende da escola?". Todos os participantes reconhecem que a escola é o caminho para um futuro mais promissor e que um grau académico superior lhes poderá proporcionar um emprego melhor. Dos dez participantes sete ambicionam continuar a estudar e relativamente às suas metas escolares, quatro destes desejam entrar no ensino superior e três ambicionam entrar em formação profissional e posteriormente encontrar trabalho. Os outros três participantes, dois desejam acabar a formação profissional que estão a frequentar, começar a trabalhar, para poderem ajudar as suas famílias no futuro e apenas um, ainda não sabe se quer trabalhar ou continuar a estudar.

Deverá então a escola, apostar na diversificação curricular e alguma discriminação positiva para "*facultar condições de escolaridade mais favoráveis a alunos à partida mais desfavorecidos*"(Carneiro, 2001, citado por Carneiro et al, 2005, p. 36). Para que possamos ver concretizada a meta de uma educação para todos não basta lutar por uma escola mais inclusiva, é preciso, também, apostar na inclusão social da escola e na sua articulação com outros espaços educativos.

Capítulo V - Conclusões, Limitações e Recomendações

“Todas as crianças têm direito a ouvir um adulto contar pelo menos uma destas histórias: Peter Pan, O Príncipezinho ou o Príncipe Feliz”.

Strecht (2000a,p. 31)

5.1- Conclusões

Tal como se pode verificar, a investigação realizada para a elaboração deste estudo mostrou a existência de diversas temáticas relacionadas com a institucionalização de menores. No entanto, não foram encontrados estudos que especificassem as relações de vinculação aos cuidadores institucionais e o modo como estas relações podem ser promotoras do sucesso escolar das crianças e jovens institucionalizados. Com este estudo, pretendeu-se que os adolescentes residentes na instituição em análise, avaliassem a relação entre as condições institucionais e a adaptação à instituição, a representação da vinculação aos seus pais e cuidadores institucionais e a representação que têm da escola e do sucesso escolar e a importância que lhe atribuem para o seu futuro, expondo os seus pontos de vista de acordo com os próprios critérios pessoais. Analisar as respostas dadas pelos jovens e entender os seus juízos, poderá fornecer informações úteis para a criação de condições que proporcionem maior satisfação ao seu quotidiano, por forma a percecionarem a instituição como um fator protetor, motivando a valorização da escola, o gosto por aprender e consequentemente atingir o sucesso escolar.

A família detém um papel fundamental para proporcionar à criança/ jovem um crescimento e desenvolvimento integral, dado ser o contexto privilegiado para se criar uma relação de responsabilidade e afetividade. A responsabilidade parental traduz-se num compromisso com o filho, tendo por base uma relação de poder/dever, no presente e para o futuro (Leandro, 2000). Nas situações, em que existe o risco da criança estar sujeita a um exercício de poder abusivo ou negligente, é de extrema importância que existam mecanismos na sociedade, passíveis de serem accionados, com o objetivo de averiguar se o seu melhor interesse está a ser garantido. Um dos problemas mais sérios dos técnicos é o de efetuarem a avaliação das situações de risco ou perigo, sendo para isso necessário possuírem rigor e precisão nas suas decisões e destas serem preditivas quanto ao futuro da criança ou jovem.

As instituições de acolhimento de crianças e jovens em risco (LIJ), deverão proporcionar uma intervenção que deverá passar por um conjunto de estratégias interligadas, tendo por base o contexto social da criança e numa perspetiva de prevenção e reparação. Trabalhando em parceria, numa rede articulada, é possível que dentro dos limites temporários determinados se consigam desenhar projetos de vida alternativos para estas crianças e jovens. Torna-se necessário criar uma política articulada de infância e juventude em todas as suas vertentes, nomeadamente, educação, saúde, justiça e segurança social.

A institucionalização deveria ser vista como um acolhimento temporário. Contudo, devido a fatores de ordem externa e familiares, muitas crianças e jovens permanecem nos LIJ até à maioridade. No nosso estudo, muitos desses jovens, veem-se confrontados com sérias dificuldades ou até impossibilitados de regressarem à família de origem. Apontamos razões que podem passar pela manutenção dos mesmos problemas sociais/pessoais e dificuldades que deram origem à sua institucionalização, a constituição de novas famílias com outros companheiros, sendo que estas dificuldades levaram os técnicos em concordância com os jovens a eleger como projeto de vida mais adequado, a autonomização, como podemos constatar aquando da descrição dos seus percursos de vida.

Ora perante esta realidade, é fundamental a escolarização na vida destes jovens, como meio promotor da sua integração social e profissional. Porém e como consequência da sua história de vida, nomeadamente nas relações de vinculação com os pais e cuidadores muitas vezes mal sucedidas, a sua fraca integração e relação conflituosa na escola, marcada pelos vários insucessos escolares, inviabiliza que estes jovens percecionem o sucesso escolar como algo que pode ser atingível. É importante que estes adolescentes percebam a importância de ser escolarizado, para que possam compreender que tal significa um alargamento das possibilidades de distinção social, podendo a escola vir a ser um veículo de ascensão social e promissora de um futuro melhor.

Foi exatamente neste ponto que surgiu a nossa pergunta de partida, **Será que as relações de vinculação dos adolescentes institucionalizados com os seus cuidadores, são promotoras do sucesso escolar?**

A pergunta de partida desde logo lança um desafio a todos os educadores institucionais, pois com ela pretende-se que estes façam uma reflexão sobre as relações de vinculação desenvolvidas com os jovens que têm ao seu cuidado. As relações estabelecidas deverão acima de tudo proporcionar aos jovens uma maior sensação de confiança e segurança, através da potenciação da maturação do desenvolvimento de limites internos e externos, que se traduzam em indicadores de maturidade, nos jovens em questão.

Entedemos que o sucesso escolar representa a recuperação de projetos de vida sustentáveis e consequentemente melhor integração social, por isso quisemos perceber o seguinte: as representações de vinculação que os jovens têm com os seus pais, as representações de vinculação que têm com os cuidadores institucionais e a sua relação com o sucesso escolar, a relação entre as condições institucionais a adaptação à instituição e a representação que têm da escola e do sucesso escolar e a importância que atribuem no seu projecto de vida.

Tendo em conta a finalidade do nosso estudo, colocaram-se quatro questões investigativas.

A primeira questão investigativa prende-se com a representação que os jovens tinham da relação de vinculação com os seus pais.

A análise dos resultados permite afirmar que quanto à relação de vinculação desenvolvida com os pais, **sete** participantes revelaram ter desenvolvido relações de vinculação **insegura** ou **ambivalente** com estes. A figura materna surge como predominante nesta relação, em detrimento da figura paterna, embora estas relações pareçam estar imbuídas de algumas fragilidades, nomeadamente a existência de alguma conflituosidade relacional, principalmente com a figura paterna. De alguma forma, revelaram que tiveram que enfrentar as dificuldades e contrariedades que se colocaram enquanto viveram no agregado familiar, divulgando alguma fragilidade e vulnerabilidade emocional. A representação que os jovens têm da sua aceitação pelos pais, isto é, se os pais os aceitam enquanto filhos, a maioria dos participantes acham que os pais os aceitam e importam-se com eles, à exceção de dois participantes que acham que não são aceites porque são maltratados pelos pais. **Três** participantes revelaram ter relações de vinculação **segura**, demonstrando possuírem laços afetivos fortes a ambos os seus progenitores, o que nos demonstra que estas famílias apesar de revelarem alguma fragilidade de ordem pessoal e social, parecem ter mantido com os seus filhos relações afetivas e de proximidade o que lhes proporcionou alcançar alguns fatores de proteção, que se evidenciam nas suas rotinas diárias, tanto no relacionamento com os cuidadores como com o exterior, nomeadamente com a escola.

Mas na questão que se colocou se os jovens gostariam de ter outros pais, todos referiram que não, **que gostam dos seus pais e que não querem outros pais**, à exceção de um participante que manifesta que apenas gosta da mãe e que gostaria de ter um pai diferente para o ajudar no futuro. De facto e apesar das relações afetivas estarem marcadas por diversos sobressaltos, estes jovens continuam a acreditar e a manter no seu universo relacional e emocional as figuras parentais.

Assim e atendendo ao objetivo desta questão investigativa, (analisar a representação que os jovens têm da relação de vinculação com os seus pais) poderemos concluir que poderá existir alguma vinculação insegura ou ambivalente em sete participantes, embora a família continue a fazer parte integrante da sua rede relacional, e que apenas três jovens parecem ter efetuado uma relação segura e de proximidade com os seus pais.

A segunda questão investigativa, passava por perceber, qual era a relação entre a vinculação com os cuidadores da instituição e o sucesso escolar.

Das narrativas dos participantes permitem-nos expressar que sete participantes revelaram ter algum afastamento no que se refere à relação com os cuidadores e quatro participantes declararam rejeição. Este afastamento e rejeição referem-se essencialmente na questão de procura de ajuda e de confidencialidades de algum problema, preferindo os participantes não os revelar. De salientar que esta rejeição e afastamento não inclui todos os educadores, apenas dois foram apontados e nomeados pelos participantes. No entanto, e à exceção de um participante, todos revelaram uma proximidade afetiva com a maioria dos cuidadores, verbalizando

alguns deles que gostam de desabafar com eles. Também revelaram aceitar bem os cuidadores, pois dizem-se compreendidos por eles. Conclui-se assim que parece haver alguma ambivalência entre relação afetiva, aceitação, compreensão, a rejeição e o afastamento, parecendo que os afetos e a rejeição coexistem em alguns participantes. Apesar de ser notória uma dicotomia entre relação afetiva e relação de afastamento/ rejeição nos participantes do nosso estudo, parece-nos que alguns deles estabeleceram uma **vinculação segura** com alguns cuidadores, que é demonstrado através das verbalizações de proximidade afetiva e de linguagem não verbal, como é o caso do toque, isto é, estes jovens gostam e ficam felizes, por exemplo, quando um cuidador lhes dá um abraço, ou lhes passa a mão pelos ombros. No entanto, são também evidentes a demonstração de sentimentos contraditórios por parte de outros, surgindo uma **vinculação desorganizada e insegura**, demonstrando por vezes alguma **aproximação** aos cuidadores a par de outras de **afastamento**. Estas atitudes e comportamentos são verificáveis através da observação de campo, de uma forma geral todos os participantes gostam que se interessem por eles, de serem percebidos e compreendidos.

Quanto à influência que os cuidadores têm no percurso escolar dos jovens, parece-nos que esta influência será apenas ao nível funcional e não emocional, isto é, com o apoio prestado no estudo, pela monitorização e acompanhamento efetuados no que se refere à escola, diminuindo a ocorrência de faltas ou processos disciplinares. Outro fator e não menos importante, prende-se com o facto de 50% dos participantes estarem a frequentar, ensino especializado, cursos de formação profissional e cursos de educação e formação, o que lhes proporciona um ensino mais personalizado e adequado às suas lacunas escolares. Também os participantes que frequentam o ensino regular têm apoios pedagógicos acrescidos nas escolas. O sucesso escolar dos jovens em estudo tem vindo a estimular-se devido à sua progressiva integração impulsionada pela ajuda institucional e subsequente socialização num meio mais estruturado. As competências sociais destes jovens tendem a aumentar e transformarem-se nas suas trajetórias de vida, fazendo emergir novas possibilidades embora constrangidas pelo risco e vulnerabilidade.

Atendendo ao objetivo desta questão investigativa, que foi conhecer os estilos de vinculação entre os jovens e cuidadores da instituição e averiguar a sua contribuição para o sucesso escolar dos jovens, verificou-se que as relações de vinculação não terão tido o contributo desejado, mas sim o apoio prestado em termos funcionais por parte dos cuidadores institucionais. As competências académicas, apesar de não serem consideradas num processo direto no êxito escolar, são-no na medida em que encerram no sujeito, um conjunto de habilidades sociais nomeadamente, a relação com os companheiros, o autocontrolo, o ajustamento e a assertividade, que vão contribuir de forma indireta para o sucesso escolar. De referir que o sucesso escolar do ano letivo 2011/2012, foi de 90% e teve como referência direta apenas a **transição** de ano, isto é, os resultados escolares. Neste sentido compreendemos o sucesso escolar, apenas aquele que corresponde a um valor estatístico. Contudo, e a

partir dos relatórios escolares, encontramos alguns pontos negativos nalguns relatórios, tais como: participações disciplinares, faltas de comportamento, não se constituindo reflexo dos resultados escolares anuais. No que se refere à vinculação com os cuidadores e conforme descrito acima, verifica-se alguma ambivalência entre relação afectiva/rejeição, coexistindo sentimentos de proximidade afectiva a par de algum afastamento parecendo por vezes não confiarem ou não acreditarem na relação com os cuidadores.

Conclui-se portanto que existe disponibilidade por parte dos cuidadores institucionais, numa perspectiva de apoio e afetividade, a par da exigência de regras e limites com os jovens institucionalizados no LMJCB.

A terceira questão investigativa deste trabalho passava por perceber, qual foi o contributo das condições institucionais (contextuais, físicas, humanas e técnicas) na adaptação dos jovens à instituição.

Os resultados obtidos levam-nos a concluir que, aquando da chegada ao Lar, a experiência institucional é percebida e vivenciada de forma diferente pelos participantes, no entanto convergiram vários sentimentos em quase todos os jovens da nossa amostra, a saber: revolta, confusão, tristeza, sensação de aprisionamento e desejo de fuga, resultados estes que vão ao encontro de outros estudos, como os que Gomes (2005). De referenciar que estes jovens iniciaram a 1ª institucionalização no LMJCB. No entanto três participantes revelaram aceitação, um certo contentamento e conforto, diferenciando-se dos outros uma vez que já tinham outras experiências de institucionalização.

No que se refere ao grau de satisfação na adaptação à instituição em relação às instalações, equipamento, sinalética, competência técnica e responsabilidade, bem como a comunicação e atendimento, o grau de satisfação é bom, manifestado através das respostas obtidas nos questionários. O equipamento é também percebido de forma positiva pelos participantes. No que se refere à competência técnica e responsabilidade, também revelam confiança no pessoal técnico do Lar, através das respostas obtidas nas quais declaram que são bem tratados e que as pessoas que lá trabalham gostam deles. Em relação à comunicação e atendimento, os participantes dizem que têm um atendimento muito bom por parte dos funcionários e a comunicação, seja com a família seja com os cuidadores é testemunhada de forma positiva, revelando que o Lar privilegia a aproximação à célula familiar e a integração dos jovens no tecido social. Podemos concluir que a adaptação institucional é percebida pelos nossos participantes como positiva atendendo às características institucionais (contextuais, físicas e humanas), pelo que os jovens consideram-se satisfeitos na generalidade demonstrando existir uma boa satisfação.

Ainda no que concerne a esta adaptação geral verifica-se que a opinião dos participantes converge em determinados aspetos, nomeadamente, no que se refere à alimentação, ao cumprimento de regras, e ao funcionamento, sendo unânimes em afirmar que até não desgostam destes aspetos. Atendendo ao objetivo desta questão

investigativa que foi, analisar a relação entre as condições institucionais (contextuais, físicas e humanas) e a adaptação à instituição, podemos concluir que a adaptação institucional depende das distintas vivências pessoais, resultando em significados diferentes. Assim para a maioria dos participantes o período inicial de acolhimento, as imagens que guardam de si são claramente negativas, declarando terem tido medo e desconforto. De salientar que estes sentimentos se foram modificando com as vivências diárias institucionais, verbalizado pela maioria dos jovens. Três participantes revelaram alegria e conforto, sendo que as imagens que guardam desse momento são positivas. De referir que estes jovens já tinham experiências de outras institucionalizações.

Desta forma podemos concluir que a adaptação à instituição é de uma forma geral encarada pelos nossos participantes como positiva e até gratificante.

Por fim, foi propósito deste trabalho perceber, a representação que estes jovens têm da escola e do sucesso escolar como forma de influenciar o seu projeto de vida.

São muitas as dificuldades cognitivas que a maioria dos participantes apresenta, relacionados com constrangimentos motivacionais, onde predomina por vezes o desinteresse e a tentativa do abandono escolar, assim como as experiências de retenções escolares ao longo do seu percurso académico. Apenas dois participantes nunca experienciaram este tipo de situação, revelando por isso, possuírem competências académicas, nomeadamente autocontrolo, assertividade e ausência de problemas comportamentais. No entanto, para os restantes participantes, a relação com os pares e professores foi marcada por alguma sintomatologia de problemas comportamentais. De referir que a escola é referenciada para a maioria dos participantes, como algo de que gostam, à exceção de dois jovens, que verbalizam que não gostam da escola nem de estudar. A escola é entendida para a maioria dos nossos participantes como gratificante embora as aprendizagens escolares já não tenham essa conotação para todos eles. Quanto à perceção do sucesso escolar e da influência que pode exercer nos seus projetos de vida, todos os participantes reconhecem que o seu futuro depende da escola e da progressão académica, como forma de poderem vir a ter um futuro melhor.

Face aos resultados escolares obtidos pelos nossos participantes coloca-se desde já a seguinte questão: Será que a sociedade não estigmatizará este grupo referenciado, ao ponto de haver uma benevolência excessiva para com estes estudantes? De facto, os resultados do nosso estudo indicam que o sucesso escolar foi 90% no ano letivo 2011/2012, no entanto este sucesso prende-se sobretudo com o apoio prestado ao estudo e acompanhamento por parte dos cuidadores institucionais, a par de 50% destes jovens frequentarem um outro tipo de ensino que não o regular.

Atendendo ao objetivo desta questão investigativa que foi analisar a relação que os jovens têm com a escola (professores e pares) e a importância que atribuem ao sucesso escolar para o seu futuro, podemos concluir que a escola é gratificante,

gostam dela enquanto espaço de convívio, embora a motivação para as aprendizagens escolares não seja transversal a todos. São também referenciados alguns problemas comportamentais, com pares e professores, afetando por isso as regras de bom funcionamento da sala de aula. Estes comportamentos são justificados pela história de vida dos nossos participantes, tendo em conta a sua origem em famílias de risco. O sucesso escolar é encarado pelos jovens da nossa amostra, como algo importante na sua vida, reconhecendo que o sucesso escolar pode ser promotor de uma vida melhor. Salienta-se que, a situação escolar dos jovens melhorou desde a sua entrada no Lar, comparativamente com a situação em que se encontravam anteriormente.

Talvez as instituições não sejam nunca melhores do que uma boa família, mas muitas delas, desde que reúnam condições materiais e relacionais razoáveis, com cuidadores com formação adequada e capazes de estabelecerem relações de afetividade são, com frequência, preferíveis a uma vivência num contexto de família natural sem responsabilidade e afetividade onde o poder é abusivo ou negligente.

5.2 - Limitações

Uma das limitações do nosso trabalho, prende-se com o facto das entrevistas terem sido realizadas apenas a 10 jovens, todos do sexo masculino e numa única instituição, o que não permite a generalização a outros contextos e amostras.

Por outro lado e com vista a examinar com mais pormenor a percepção da vinculação, seria também pertinente aplicar e analisar entrevistas aos pais, cuidadores institucionais e professores, o que não foi feito.

Uma outra limitação do presente trabalho, diz respeito ao facto de não terem sido encontrados outros trabalhos que fizessem a relação entre jovens institucionalizados e o sucesso escolar, o que teria permitido fazer a comparação de resultados.

5.3- Recomendações

Enquanto estudo indutivo, que pretende trazer novas pistas para a compreensão de crianças e jovens institucionalizados, há questões que beneficiarão de um estudo mais aprofundado no futuro, desde logo o relacionamento com os cuidadores institucionais e a identificação de fatores de sucesso escolar em crianças e jovens institucionalizados, até porque já existem trabalhos efectuados em relação ao insucesso escolar.

Tendo em conta o que aqui foi explorado, em investigações futuras seria interessante analisar entrevistas não só dos jovens institucionalizados, como também com os seus pais, cuidadores institucionais, professores e pares, a fim de ser possível uma visão mais real da situação.

Seria igualmente importante que estudos futuros possuísem uma amostra mais representativa dos sujeitos, como forma de poder ser feita uma generalização dos resultados.

De igual forma seria relevante, a realização de um estudo que integrasse um grupo de controlo com jovens que não se encontrem em acolhimento institucional, de forma a poder analisar comparativamente as relações de vinculação aos pais e do sucesso escolar.

Os ganhos advindos com novos estudos na área do acolhimento (LIJ) e a relação com os cuidadores, poderão fortalecer as práticas profissionais, proporcionando medidas promotoras que fomentem nas crianças e jovens a emergência de projetos de vida significativos para o futuro destas crianças e jovens.

Assim e uma vez que as instituições são necessárias, é preciso que elas sejam de pequeno porte, que assegurem a individualidade e que possuam uma estrutura material e de colaboradores adequados.

Na realidade, todos nós somos chamados a intervir, quer moralmente, quer legalmente, sendo que os profissionais terão, naturalmente, uma obrigação acrescida em função das suas posições na sociedade. Mas para existir uma adequada intervenção que permita, de facto, defender os direitos das crianças, é necessário que a sociedade consiga pôr em prática uma verdadeira responsabilidade solidária.

A investigadora consciencializou a importância da sua intervenção no que concerne à necessidade de introduzir inovações no trabalho com a população alvo e ao seu desejo de tentar efetuar mudanças, nomeadamente ao nível das relações interpessoais entre cuidadores e jovens.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, M.M. (2005). *O Desenvolvimento da Reflexividade no Contexto do Discurso Supervisivo*. Dissertação de doutoramento em didáctica na especialidade de supervisão e formação. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Aires, L. (2011) *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta
- Alarcão, M. (2006). *(Des) Equilíbrios familiares*, 3ª edição. Coimbra, Quarteto.
- Alberto, I. (2003). Como pássaros em gaiolas? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco, In Machado, C. e Gonçalves, R. (Coord.), *Violência e Vítimas de Crimes (vol. 2) -Crianças*. Coimbra: Quarteto, pp. 223-244.
- Alexandrino, J. M. (2008a). A nova lei de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros. *Revista da Faculdade de Direito de Lisboa*, Vol. 49 Número 1-2 pp. 69-100.
- Alexandrino, J. M. (2008b). Os direitos das crianças. *Revista da Faculdade de Direito de Lisboa*, nº 1, pp. 1-18.
- Aline, S. C., Dell’Aglia, D.D. (2006). O impacto da institucionalização na Infância e na Adolescência: Uma revisão da literatura. *Psicologia e Sociedade*, nº 18, pp. 71-80.
- Almeida, A. (1998). Maus-tratos infantis e ciências sociais: novos olhares sobre outra face da realidade. In Projecto de Luta contra a Pobreza “despertar para a Vitória” (Ed.). *Maus Tratos Infantis Num Centro Urbano Degradado*. Porto, Semponto.
- Almeida, F. (2000). Maus Tratos na Infância: Uma nova responsabilidade pediátrica. *Cadernos de Bioética*. N.º 24.
- Alves, S. N. (2007). *Filhos da Madrugada- percursos de jovens em lares de infância e juventude*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Arpini, M. D. (2003). Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes, Brasil. In *Revista de psicologia Ciência e Profissão*, 21, pp. 70-75.
- Azevedo, M. C. e Maia, A. C. (2006). *Maus - Tratos à Criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Baldez, M.O., Cardozo, A., Fonseca, L.B., Naiff, L.A.M., Soares, A.B. (2009). Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11 (1), p. 35-49.
- Bamberg, E.M., Costa, J.P., Ireno. E.M. (2011). Habilidades Sociais na adolescência, *IV Seminário Internacional de Habilidades Sociais*. Disponível em:
- <http://www.fapeti.com.br/ocs/index.php/sihs/sihs2011/paper/view/194>
- Bandeira, M., Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., Pires, L.G., Rocha, S.S. (2006). Competência Académica de Crianças do Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, 10(1), pp. 53-62.
- Bandeira, M., Del Prette, Z., Del Prette, A., Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência académica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25 (2), pp.271-282.
- Barros, P.T. (2008). *O questionamento do supervisor e dos docentes nas sessões de formação continua: uma estratégia de reflexão sobre a praxis*. Tese de mestrado. Aveiro, Universidade de Aveiro.

- Biscaia, J. (2001). Crianças em risco: que intervenções e que responsabilidades. *Cadernos de Bioética*. N.º 25.
- Biscaia, J. e Negrão, F. (1999). As crianças e os maus-tratos. *Revista Brotéria*, N.º 4, Vol. 149.
- Bogdan, R. e Bilklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bowlby, J. (1981). *Cuidados Maternos e Saúde Mental*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Capul, M. e Lemay M. (2003). *Da Educação à Intervenção Social*. 2.º Vol. Coleção Educação e Trabalho Social. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, R., Brito, A., Carvalho, A., Sampaio, Rocha, D., Pedro, J.G., A., Azevedo, J., Roquette, J., Almeida, L. (2005). *Casa Pia de Lisboa: Um Projecto de Esperança - As Estratégias de acolhimento das crianças em risco*. Cascais: Principia.
- Carvalho, A.M.C. (2010). *Alcançando o Sucesso Escolar: Fatores que auxiliam nesta Conquista*. Brasil, Rio de Janeiro. Disponível em: (<http://jovensemrede.files.wordpress.com/2012/02/arlena-carvalho-alcanc3a7ando-o-sucesso-escolar-fatores-que-auxiliam-nesta-conquista.pdf>)
- Carvalho, M. J. L. (1999). Um passado, um presente, que futuro? Desvio e delinquências juvenis: aspirações e expectativas pessoais, escolares e profissionais de jovens em regime de internamento em Colégio do Instituto de reinserção Social. In *Infância e Juventude* 4 , pp. 9-148.
- Carvalho M. L. (2000). O Dilema das Creches: Instituição Assistencial versus Instituição Educativa. In atas do congresso internacional, *Os Mundos Sociais e Culturais na Infância*. Braga, Universidade do Minho, pp. 67-75.
- Casas, F. (1988). Instituciones residenciales para la atención de chicos Y chicas en dificultades socio-familiares: apuntes para una discusión. Espanha, *Menores*, 10 , pp. 37-50.
- Costa, L. C. (1997) *Culturas e Escola - A Sociologia da educação na Formação de Professores*. Lisboa, Livros Horizonte Lda.
- Costa, M. E., Matos, P. M. (1996). Vinculação e Processos Desenvolvimentais nos Jovens e Adultos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, pp. 45-54.
- Costa, S., Guerra, A., Gomes, M. P., Moura, D. (2005). *Percursos de vida dos jovens após a saída de Lares de Infância e Juventude*. Lisboa, Instituto de Segurança Social, I.P.
- Dell’Aglío, D. D. e Siqueira, A. C. (2006). O Impacto da Institucionalização na Infância e na Adolescência: Uma revisão de literatura. Brasil, Universidade de Rio Grande do Sul, *Psicologia & Sociedade*; 18 (1), pp:71-80.
- Dell’Aglío, D. D. e Siqueira, A.C. (2010). Crianças e Adolescentes Institucionalizados: Desempenho Escolar, Satisfação de Vida e Rede de Apoio Social. Brasil, Universidade de Rio Grande do Sul e Centro Universitário Franciscano, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*; vol. 26, pp. 407-415.
- Del Prette, Z. A.P. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Brasil, Petrópolis, RJ: Vozes, *Avaliação Psicológica*, 4 (1), pp. 91-93.
- Delgado, P. (2007). *Acolhimento familiar. Conceitos, práticas e (in)definições* (1.ª ed.) Porto: Profedições.
- Delgado, P. (2010). A experiência da Vinculação e o Acolhimento familiar: reflexões, mitos e desafios. *Temas em psicologia*, Vol. 18, n.º 2, pp. 457-467.

Delors, J. (1999). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Ministério da Educação e do Desporto, Cortez Editora.

Diniz, J. (1997). *Este meu filho que eu não tive. A adopção e os seus problemas*. 2ª ed. Lisboa: Edições Afrontamento.

Dornelles, C., Oliveira, M.S., Susin, N. (2009). *Comportamentos Internalizantes e Externalizantes em adolescentes atendidos em clínica-escola*. Brasil, X Salão de Iniciação Científica, Faculdade de Psicologia da PUCRS ; Disponível em: http://www.pucrs.br/edipucrs/XSalaoIC/Ciencias_Humanas/Psicologia/70722CAMILAGUIMARAESDORNELLES.pdf.

Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Feitosa, F., Matos, M., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconómico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13 (2), 129-138.

Fernandes, M. A. Silva, M. G. (1996) – *Centro de Acolhimento para Crianças em Risco. Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento*. Guião técnico nº 2. Lisboa, Direção Geral da Acção Social, Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.

Ferreira, J. M. L. (2010). Sistema de protecção à infância em Portugal – Uma área de intervenção e estudo do serviço social. Brasil: *Revista Katálysis, Florianópolis*, v. 12 n. 2 pp: 229-239.

Fonseca, A.C. (2004). Crianças e Jovens em Risco: análise de algumas questões actuais. In, Vieira, et al. (2004). *Crianças e Jovens em Risco – Da investigação à Intervenção*. pp. 11-37. Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra. Almedina.

Fonseca, A. C. (2005). *Internamento de Menores Delinquentes: um século de tensão entre protecção e repressão, educação e punição*. Coimbra: Coimbra Editora.

Formosinho, J. O. (2004). *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gersão, E. (2000). As novas leis de protecção de crianças e jovens em perigo e de tutela educativa - uma reforma adequada aos dias de hoje. Instituto de Reinserção Social, *Revista Infância e Juventude*, n.º 2, pp. 9 – 48.

Giddens, A. (2000). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.

Gomes, M.P. (2005). *Percursos de vida dos jovens após a saída dos Lares de Infância e Juventude*. Lisboa, Centro de estudos territoriais do ISCTE.

Gomes, G., Prata, M.A.R., Soares, A.B. (2011). Habilidades Sociais de professores e não Professores: Comparando áreas de atuação. Brasil, Niterói, Universidade Salgado de Oliveira, *Revista Colombiana de Psicologia*, Vol. 20 nº 2, pp. 233- 248.

Gonçalves, M. (1999). Os modelos de intervenção institucional e não institucional no âmbito dos menores e jovens adultos. Breve enquadramento jurídico internacional. *Revista Infância e Juventude*, n.º 1, pp. 113–131.

Instituto para o Desenvolvimento Social (2000). *Lares de crianças e jovens: caracterização e dinâmicas de funcionamento*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Instituto da Segurança Social, I.P. (2007a), *Políticas para a Infância em Portugal na área da Segurança Social*, Lisboa, Lemondrop – Comunicação e Design, Lda.

Instituto da Segurança Social, I.P. (2007b), *Qualidade das Respostas Sociais. Modelo de Avaliação da Qualidade: Lar de Infância e Juventude*. Lisboa, Instituto da Segurança Social.

Instituto da Segurança Social, I.P. (2013). *CASA 2012- Relatório de Caracterização da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Lisboa, Instituto da Segurança Social, I.P.

Jardim, J. e Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais – guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições Asa.

Junqueira, M. e Deslandes, S. (2003). Resiliência e Maus-tratos à criança. Rio de Janeiro, *Cadernos de Saúde Pública*. Nº 19, pp:227-235.

Leandro, A. (2000) O revisitar dos direitos da criança; A defesa da criança na Lei Portuguesa. *Cadernos de Bioética*. Nº 24.

Lemos, M., Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (3), 267-274.

Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M. C., Mathur, S., Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e da aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Machado, T.S. e Oliveira, M. (2007). Vinculação aos pais em adolescentes portugueses: o estudo de Coimbra. In *Psicologia e educação*, Vol. VI, nº 1, pp: 97-115.

Magalhães, T. (2005). *Maus-tratos em Crianças e Jovens*. Coimbra: Editora Quarteto.

Madeira, J. (2000). As crianças como cidadãos. In *Actas do congresso Internacional “Os Mundos Sociais e Culturais da infância”*, Vol. III (pp. 91-95). Braga: IEC, Universidade do Minho.

Maia, J., Pinhel, J., Torres, N. (2009). Crianças institucionalizadas e crianças em meio familiar de vida: Representações de vinculação e problemas de comportamento associado. *Análise Psicológica*, 4, (XXVII),pp. 509-521.

Maia, J. M. D; Williams, L. C. A. (2007). Factores de risco e factores de protecção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. Brasil, *Temas psicologia, Ribeirão Preto*, v. 13.

Manata C. (2008) Seminário: Direitos das crianças e Intervenção, que competências? Lisboa, *Centro Ismaili*. Disponível em: http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=2249&m=DOC.

Marcelo Garcia, C., Parrilla, A. Mingorance, P., Estebaranz, A., Sanchez, M.V. e Linares, S. (1991). *El estudio de Caso em la Formación del Profesorado y la ynvestigacion Didáctica*. Sevilha, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilha.

Martins, E. C. (2012). Modelo Educativo Renovador na Educação de Menores: A secção preparatória da escola Central de Reforma de Lisboa (1912-1921). In *IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Lisboa, 12-15 de Julho - Rituais, espaços & Patrimónios Escolares : Atas* (CD-Rom). Lisboa : Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. pp. 2573-2582.

Martins, E. R. (2010). Acolhimento Institucional: De um modelo institucional para um modelo especializado e terapêutico. In *Acção de Formação Coimbra a 9 de Fevereiro*. Coimbra: Instituto da Segurança Social, I.P. Departamento de Desenvolvimento Social Unidade de Infância e Juventude.

Martins, P. (2006) A Qualidade dos Serviços de Protecção às Crianças e Jovens – As Respostas Institucionais. *Infância e Juventude – Revista do instituto de Reinserção Social*. N.º 2, pp. 103-114.

Martins, P.C.M. (2004). *Protecção de crianças e jovens em itinerários de risco representações sociais, modos e espaços*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Braga. Universidade do Minho.

Matos, M. G. (Eds.). (2005). *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola*. Lisboa: Edições FMH.

- Matos, P. M., Costa, M. E. (1996). Vinculação e Processos Desenvolvimentais nos Jovens e Adultos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 45-54.
- Matos, P. M., Mota, C. P. (2008). Adolescência e institucionalização numa perspectiva de vinculação. Porto, Universidade do Porto, *Psicologia & Sociedade*, 20(3), pp.367-377.
- Matos, P. M., Mota, C. P. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. *Análise Psicológica*, 2 (XXVIII), 245-254.
- Matos, P.M., Mota, C.P., Rocha, M. (2011). Vinculação à mãe e ligação aos pares na adolescência: O papel mediador da auto-estima. *Análise psicológica*, 2 (XXIX), pp. 185-200.
- Menezes, B., Prazeres, V. (2011). *Maus Tratos em crianças e Jovens: Guia prático de Abordagem, Diagnóstico e Intervenção*. Direção- Geral de Saúde, Divisão de Comunicação e Promoção da Saúde no Ciclo de Vida.
- Moreira, C., D. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: ISCPSP
- Murta, S. (2005). Aplicações do treinamento em habilidades sociais: Análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2 (18), 283-291.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Cadernos de pesquisas em Administração*, Vol. Nº 3, pp-1-5.
- Novais, J. R. (2006) *Direitos Fundamentais: Trunfos contra a Maioria*. Coimbra. Coimbra Editora.
- Pais, M. (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates – Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Ambar.
- Pedroso, J. (1998). A reforma do "direito de menores": a construção de um "direito social? (a intervenção do estado e da comunidade na promoção dos direitos das crianças). Coimbra: *Oficina do Centro de Estudos Sociais*, nº 121, 1-38.
- Pedroso, J., e Fonseca, G. (1999). A justiça de menores entre o risco e o crime: uma passagem...para que margem? Coimbra: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 55, 131-165.
- Pereira, M. (2008). *Desenvolvimento de crianças em Centros de Acolhimento Temporário e relação com os seus cuidadores*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Piedade, P. N. C. P. (S/D). Intervenção Social na Evolução do Sistema de Protecção das Crianças e Jovens em Perigo em Portugal. *MTSS, Rede de Cooperação e Conhecimento do Trabalho, Emprego e Solidariedade Social*, pp:1-32. Disponível em: <http://www.cpihts.com/Patricia%20Piedade.pdf>
- Piotto, D.C. (2009). *A Escola e o Sucesso escolar: Algumas reflexões à Luz de Bourdieu*. Brasil: Ribeirão Preto, Instituto de Psicologia/USP
- Poiaries, C. (2004). *Programa Lisboa, Cidade da Psicologia do Comportamento Desviante e da Exclusão Social – Programa de Intervenção Juspsicológica e Comunitária da Zona Histórica de Lisboa*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Poiaries, C. (2010). *Edição Comemorativa da lei de Protecção da Infância, 27 de Maio de 1911*. Instituto da Segurança Social, Lisboa. Colprinter – Industria Gráfica, Lda.
- Quintãs, C. R. P. (2009). *Era uma vez a instituição onde eu vivi: narrativas de adultos sobre experiências de institucionalização*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Justiça. Minho: Universidade do Minho.
- Ramião, T. (2006). *Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo*. Lisboa: Quid Júris Sociedade Editora.

Ramos, T.C.C.B. (2008). *A Intervenção na Criança/Jovem em Risco – Um percurso a Construir*. Dissertação de Mestrado em Bioética, Porto, Faculdade de Medicina da Universidade do Porto.

Reis, V.J.O. (2009). *Crianças e Jovens em Risco (Contributos para a organização de critérios de avaliação de factores de risco)*. Tese de doutoramento em Psicologia Clínica. Coimbra, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Ribeiro, M. e Sani, A. I. (2009). Risco, protecção e resiliência em situações de violência. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, pp- 400-407.

Rocha, D. e Deusdará, B. (2005). Análise de conteúdo e análise de discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. *Alea*, Vol. 7, n. º2, pp. 305 - 322.

Rodrigues, E.C. (1997). Menores em risco: que família de origem? *Crianças de Risco*. Lisboa: Instituto de Ciências e Políticas, pp. 539-696.

Rosin-Pinola, A., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2007). Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho académico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (2), 239-256.

Sá, E. (2002). *Adolescentes somos nós*. Lisboa: Edições Fim de Século.

Sampaio, D. (2006). *Lavrar o Mar*. Lisboa: Editorial Caminho.

Santos, A. S. C. S. (2009). *(In)sucesso escolar de crianças e jovens institucionalizados*. Dissertação de Mestrado em Política Social, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa.

Santos, M. A. (2010). *O acolhimento institucional prolongado de jovens em risco – a passada de institucionalização e o seu significado actual para os sujeitos adulto*. Tese de Mestrado. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Sarmiento, J. e Pinto, M. (1997). “As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo”. In Sarmiento, J. e Pinto, M. (Coord.): *As Crianças - Contextos e Identidades*. Braga, Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, pp. 9-30.

Sarmiento, J. (2001). Infância e exclusão social. In Pereira, B. e Pinto, P. (Coord.), *A Escola e a Criança em Risco: Intervir para Prevenir*, Edições ASA, Porto, pp. 75-92.

Silva, A. Z. (2009). O estilo de vinculação e o desenvolvimento de comportamentos delinquentes na adolescência: factor de risco ou de protecção. *Ousar integrar – revista de reinserção social e prova*. Nº 2, pp. 55-68.

Soares, I. (1996). Vinculação: Questões teóricas, investigação e implicações clínicas. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, nº 11, pp. 35-71.

Soares, N. (1997). “Crianças em Risco: Passado e Presente”, *Infância e Juventude*., pp. 35-52.

Sottomayor, M. C. (2003). O poder paternal como cuidado parental e os direitos da criança. In *Cuidar da Justiça de Crianças e Jovens, A Função dos Juízes Sociais – Actas do Encontro*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda.

Strecht, P. (2000a). *Crescer Vazio. Repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus- tratos em crianças e jovens*. Lisboa: (3ª ed.)Assírio e Alvim.

Strecht, P. (2000b). Nunca Crianças, ainda Crianças: Intervenções Clínicas em Crianças e Adolescentes em Risco Psicossocial. In *Actas do congresso internacional – Os Mundos Sociais e Culturais da Infância -*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de estudos da criança.

Skinner, B. F. (1974). *Ciência e comportamento Humano*. Tradução de João Cláudio Todoroy e Rodolfo Azzi, São Paulo, Edart.

Teixeira, C.F. (2009). *O tecer e o crescer – Fios e desafios. Construção identitária em crianças institucionalizadas*. Dissertação de Mestrado em Ciências do serviço Social. Instituto Superior de Serviço Social do Porto. Universidade do Porto.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo, In Silva, A. S; Pinto, J.M,(Orgs), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

Vala, J., Torres, A., Ramos, A. & Lavado, S. (2010). *Inquérito Social Europeu – Resultados Globais Comparativos*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Veiga, V. S. (1962). *Reforma dos Serviços Tutelares de Menores*, Coimbra, Editora Lda.

Vilaverde, M. (2000). *Factores de risco e factores protectores em crianças vítimas de maus-tratos a viver em instituições*. Tese de Mestrado não publicada, Braga. Universidade do Minho.

Yin, Robert K. (2001). *Estudo de caso: planeamento e método*. 2ª.ed. Porto Alegre: Bookman.

Websites

Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000). Recuperado em 27 de fevereiro de 2012. http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf

Carta Europeia dos Direitos da Criança (1992). Recuperado em 5 de maio de 2013. <http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/CartaEuropeia.pdf>

Carta Social Europeia (1961) Recuperado em 10 de maio de 2013. <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionaisdh/tidhregionais/conv-tratados-18-10-961-ets-35.html>

Código Civil Português (Actualizado até à Lei 59/99, de 30/06) Recuperado em 10 de maio de 2013. <http://www.confap.pt/docs/codcivil.PDF>

Convenção dos Direitos das Crianças: Recuperado em 15 de maio de 2013. <http://www.boes.org/un/porun-c.html>

Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) Recuperado em 15 de maio de 2013. <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/crianca.hm>

Convénio Europeu Sobre o Exercício dos Direitos da Criança (1996) Recuperado em 5 de maio de 2013. http://direitoshumanos.gddc.pt/3_3/IIIPAG3_3_10.htm

Convénio nº 138 da O.I.T. (1973) Recuperado a 5 de maio de 2013. <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textosinternacionaisdh/tidhuniversais/emp-conv-oit-138.html>

Convénio nº 182 da O.I.T. (1999) Recuperado em 5 de maio de 2013. <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/emp-conv-oit-182.html>

Constituição da Republica Portuguesa (1976) Recuperado em 25 de abril de 2013. <http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP1976.pdf>

Declaração dos Direitos da Criança da ONU (1959) Recuperado em 25 de abril de 2013.
<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>

Declaração de Genebra (versões de 1924 e 1948) Recuperado em 25 de abril de 2013.
http://www.unicef.pt/18/sowc_20anoscdc.pdf

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1789) Recuperado em 25 de abril de 2013.
<http://www.eselx.ipl.pt/ciencias-sociais/tratados/1789homem.htm>

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) Recuperado em 25 de abril de 2013.
<http://www.escoladegoverno.org.br/artigos/115-direitos-humanos-declaracao-1948>

<http://blog-de-historia.blogspot.pt/2011/07/casa-pia-de-lisboa-ensinar-para.html>). Recuperado em 12 janeiro de 2012

http://www.centrodedireitodafamilia.org/system/files/Organizacao_Tutelar_de_Menores.pdf.
Recuperado em 27 fevereiro de 2012

<http://www.cnpcjr.pt/feft.asp?07>. Recuperado em 12 de janeiro de 2013

http://www.cnpcjr.pt/%5Cguias%5CGuia_FS_AG02011.pdf. Recuperado em 12 de janeiro de 2013

<http://criancasemrisco.blogspot.pt/2012/07/o-novo-plano-dom-sere.html>. Recuperado em 24 de abril de 2013

<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>.
Recuperado em 27 de fevereiro de 2012

http://www.oa.pt/Conteudos/Artigos/detalhe_artigo.aspx?idc=30777&idsc=71981&ida=72376.
Recuperado em 12 de janeiro de 2013.

<http://www4.seg-social.pt/objectivos-e-principios>. Recuperado em 2 de maio de 2013

http://www.unicef.pt/18/sowc_20anoscdc.pdf. Recuperado em 27 de fevereiro de 2012

<http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>. Recuperado em 27 de fevereiro de 2012.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Fundo_da_Na%C3%A7%C3%B5es_Unidas_para_a_Inf%C3%A2ncia.
Recuperado em 12 de janeiro de 2013

Referências Legislativas

Decreto – Lei 44288/62 *In* Diário da República, nº 89 1ª Série.

Decreto-Lei nº 314/78, de 27 de Outubro *In* Diário da República, n.º 248, 1.ª série.

Decreto-Lei nº 172-91 de 10 de Maio *In* Diário da República, 107/91, série I-A.

Resolução do Conselho de Ministros nº 193/97. *In* Diário da República ,254/97, série –B.

Decreto-Lei nº 115 – A/98, de 4 de Maio *In* Diário da República, 102/98 1ª série A

Lei nº 147/99, de 1 de Setembro *In* Diário da República, 204/99, 1ª série - A

Lei nº 166/99 de 14 de Setembro de 1999. *In* Diário da República,215/99, 1ª série A

Resolução do Concelho de Ministros nº 108. *In* Diário da República nº 191, 1ª série -B

Lei n.º 4/2007, de 16 de Janeiro. *In* Diário da República, 11/2007, 1ª série -A

Despacho n.º 8393/2007 (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social) (DOM) *In* Diário da República, 2.ª série—N.º 90—10 de Maio de 2007

Despacho n.º 9016/2012 (Programa SERE+) Presidência do Conselho de Ministros: *In* Diário da República, 2.ª Série — N.º 128 — 4 de Julho de 2012.

Anexos

Anexo 1 – Pedido de autorização para realização do estudo

Maria de Lurdes de Oliveira Lopes Pires Farromba
Qta das pedras - Praceta Eng. Manuel da Silva
Lta 1-A 1º Dº
6000 - 326 Castelo Branco

V
12
Quinto, deixo
a seguinte declaração
voluntária do espírito
3 21 de 2011

Exmo Sr. Director
Centro Distrital de Segurança Social de Castelo Branco
Dr. Joaquim Gonçalves Antunes
Rua da Carapalha, 2-A
6000-164 Castelo Branco

Assunto: Autorização de obtenção de dados para tese de Mestrado

Castelo Branco 19 de Outubro de 2011

Exmo Dr. Director,

No âmbito do meu trabalho de mestrado em "Intervenção Social Escolar - Crianças e Jovens em Risco" na Escola Superior de Educação em Castelo Branco, pretendo realizar um estudo sujeito ao tema **"Análise da importância da qualidade das relações de vinculação de adolescentes institucionalizados, no sucesso escolar"**.

As questões investigativas são as seguintes:

- 1- Analisar a natureza das relações de vinculação com figuras afectivamente significativas da instituição;
- 2- Analisar a influência das relações de vinculação na adaptação à instituição;
- 3- Analisar a representação que os adolescentes têm da sua relação com o contexto escolar (pares e professores);
- 4- Analisar a representação que os adolescentes têm da vinculação com os pais.

Para a prossecução destes objectivos vou recorrer a uma metodologia qualitativa combinando-a com o método quantitativo, recorrendo à aplicação de escalas e inquéritos.

Deste modo e para que possa realizar o referido estudo, venho solicitar a V. Ex.ª, autorização a aplicação dos métodos acima referidos, aos jovens acolhidos no Lar de Menores e Jovens de Castelo Branco.

Desde já deixo expresso que os dados obtidos serão única e exclusivamente para a realização deste estudo académico e que me comprometo a guarda do sigilo, relativamente à identidade de todos os jovens.

Aguardando que o meu pedido receba da Vossa parte o melhor acolhimento.

Com os melhores cumprimentos


(Maria de Lurdes Farromba)

Anexo 2 – Guião da Entrevista

Guião da entrevista

1. Caracterização Pessoal

Sexo

Idade

Naturalidade / Nacionalidade

Nível de escolaridade

2. Família

Nacionalidade dos pais

Estado Civil

Escolaridade

Profissão

Residência

Irmãos

3. Institucionalização

Tempo de institucionalização atual

3.1 Já estiveste noutras instituições antes desta? Sabes o nome dessa instituição? E o tempo que lá permaneceste? Queres falar um pouco desse período?

3.2 O que sentiste quando entraste pela primeira vez no Lar? Lembras-te quem te acompanhou?

3.3 Sabes qual o motivo porque estás no Lar? Quem te explicou?

4. Relação de vinculação com os pais

4.1 Achas que os teus pais confiam em ti? Porquê? E tu confias nos teus pais? Porquê?

4.2 Quando tens algum problema que te inquieta falas com os teus pais? Porquê?

4.3 Das pessoas que cuidam de ti em quem confias mais?

4.4 Quando fazes alguma coisa menos boa os teus pais não se importam ou ficam zangados contigo? Porquê?

4.5 Achas que os teus pais são compreensivos contigo mesmo quando estás aborrecido com alguma coisa?

4.6 Quando estás zangado ou revoltado os teus pais são compreensivos e procuram saber os motivos dessa zanga ou revolta? O que é que costumam perguntar ou fazer?

4.7 Achas que é escusado mostrares os teus sentimentos porque eles não os respeitam? Porquê?

4.8 Achas que eles gostam de saber o que pensas sobre assuntos com os quais não concordas? A tua opinião é importante para eles? Porquê?

4.9 Gostas dos teus pais como são? Porquê?

4.10 Como descreves os teus pais?

4.11 Quando necessitas de desabafar podes contar com os teus pais? Porquê?

4.12 Os teus pais apercebem-se quando andas preocupado? O que te perguntam?

4.13 Costumam dizer-te que gostam de ti? Gostas que o façam? O que sentes?

4.14 Quando vais de fim de semana ou férias têm alguma coisa preparada para ti? Por exemplo, teu prato favorito, saídas para fazeres os que mais gostas?

4.15 Gostas dos teus pais ou gostarias de ter outros pais? Porquê?

4.16 Costumas zangar-te com os teus pais? E vergonha? Porquê?

4.17 Já alguma vez sentis-te que ninguém te compreende? O que sentiste? Queres falar um pouco sobre isso?

5 Relação de vinculação aos cuidadores da instituição – (Todos os funcionários)

5.1 Sentes-te à vontade para falares das coisas que te preocupam com os teus educadores? Há alguém especial dentro da instituição da qual gostas mais? Queres falar disso?

5.2 Já algum dia tiveste um problema grave desde que estás aqui no Lar? Pediste opinião a alguém para o resolver? Como te sentiste?

5.3 Quando estás triste ou chateado gostas que os educadores te perguntem o que te preocupa? Porquê?

5.4 Gostas que as pessoas da instituição se preocupem contigo? Porquê?

5.5 Gostavas de ter outros educadores? Porquê?

5.6 Já alguma vez te zangaste por causa deles? Em que situações?

5.7 Há alguém dentro da instituição na qual não confias ou não gostas? Porquê?

5.8 Como é que tu vês e sentes a relação dos funcionários com os outros jovens?

5.9 Se pudesses mudavas de educadores? E de instituição? Porquê?

5.10 Sentes que és aceite e compreendido por todos os funcionários ou achas que há alguns que não te compreendem? Explica melhor.

5.11 Como é que é a tua relação com os outros jovens? Tens amigos na instituição com quem tu partilhas as tuas alegrias ou aborrecimentos?

6 - Competência académica

6.1 O que achas da escola? Gostas de a frequentar?

6.2 Como é descreves a tua relação com os professores e colegas da escola?

6.3 Sentes que fazes parte da tua escola? Porquê?

6.4 Gostas das atividades que a escola te proporciona? Porquê?

6.5 Como classificas o teu comportamento com os professores, colegas e funcionários da escola?

6.6 Achas que a escola pode condicionar o teu futuro? Achas que quanto mais estudares mais facilmente consegues no futuro um emprego melhor?

6.7 Já reprovaste alguma vez? Porquê? O que sentiste?

6.8 Se pudesses deixavas de frequentar a escola? Porquê?

6.8 Achas que o teu futuro depende da escola? Porquê?

Muito obrigada pela tua colaboração

Anexo 3 – Questionário

Guião da entrevista

Avalia de forma espontânea a tua concordância cada uma das seguintes afirmações desde “discordo totalmente”(1) até ao “Concordo totalmente” (5).

Assinala com uma cruz (X) em cima de um dos números a resposta que melhor avalia a tua satisfação em relação ao Lar.

1- Discordo totalmente

2 – Discordo

3- Não concordo nem discordo

4 - Concordo

5- Concordo totalmente

1	O Lar está num local fácil de encontrar	1 2 3 4 5
2	O Lar está num local perto de tudo	1 2 3 4 5
3	A casa do Lar está bem arranjada e bonita	1 2 3 4 5
4	Os quartos e as salas estão confortáveis	1 2 3 4 5
5	O meu quarto está como eu gosto	1 2 3 4 5
6	Os jogos que utilizo são bons e estão ao meu gosto	1 2 3 4 5
7	É fácil andar de um lado para o outro dentro da casa	1 2 3 4 5
8	A carrinha do Lar que utilizo é nova ou quase nova	1 2 3 4 5
9	Se quiser estar sozinho posso ir para o meu quarto	1 2 3 4 5
10	Quando a minha família me vêm visitar tenho um sítio para estar só com eles.	1 2 3 4 5
11	Eu gosto da comida do Lar	1 2 3 4 5
12	No Lar perguntam-me sobre as atividades que quero fazer	1 2 3 4 5
13	Eu gosto das atividades que o Lar organiza	1 2 3 4 5
14	No Lar falam comigo sobre o que me pode acontecer quando sair dali.	1 2 3 4 5
15	Eu gosto do que me dizem sobre o meu futuro e penso que é o melhor para mim.	1 2 3 4 5

Mestrado Intervenção Social Escolar

16	O Lar ajuda-me a estudar e a fazer os trabalhos de casa	1 2 3 4 5
17	Quando recebo cartas de alguém sou eu que as abro	1 2 3 4 5
18	As pessoas que trabalham no Lar tratam-me bem	1 2 3 4 5
19	As pessoas que trabalham no Lar parecem gostar do que fazem	1 2 3 4 5
20	Sei que posso fazer atividades sem ter alguém a controlar-me	1 2 3 4 5
21	Sei que me deixam fazer coisas sozinho	1 2 3 4 5
22	Eu gosto dos horários das atividades diárias	1 2 3 4 5
23	Sou bem tratado e as pessoas que trabalham no Lar gostam de mim.	1 2 3 4 5
24	Sei quais são as regras do Lar	1 2 3 4 5
25	As regras estão afixadas num local próprio e à vista de todos	1 2 3 4 5
26	Sei que se quiser falar com a diretora do Lar é fácil encontrá-la	1 2 3 4 5
27	Quando preciso de ajuda para alguma coisa sei a quem devo pedi-la	1 2 3 4 5
28	Se tenho algum problema, sei que o lar me ajuda a resolvê-lo	1 2 3 4 5
29	As pessoas que trabalham no Lar ouvem-me sempre com muita atenção	1 2 3 4 5
30	As pessoas que trabalham no Lar estão sempre prontas para me ajudar	1 2 3 4 5
31	Se não gostar de alguma coisa posso falar com a diretora	1 2 3 4 5
32	Sempre foi fácil falar com a minha família ou com os meus amigos	1 2 3 4 5

Mestrado Intervenção Social Escolar

1 – Consegues enumerar três coisas boas e três coisas más no que se refere ao funcionamento do Lar?

2 – A palavra instituição o que te faz sentir?

2 - Globalmente estás satisfeito com o Lar? Porquê?

Muito obrigada pela tua colaboração

Anexo 4 – Entrevista

Guião da entrevista

1. Caracterização Pessoal (J7)

Sexo - M

Idade - 16

Naturalidade / Nacionalidade – Beja - Portuguesa

Nível de escolaridade - 7º ano

2. Família

Nacionalidade dos pais - Portuguesa

Estado Civil - Casados

Escolaridade - 4º ano (mãe), 4º ano (pai)

Profissão – Doméstica – Construção Civil

Residência – Santana - Portel

Irmãos – 12 (são doze filhos, com paternidades diferentes)

3. Institucionalização

Tempo de institucionalização atual

5 meses (confirmado através do dossiê individual)

3.1 - Já estiveste noutras instituições antes desta? Sabes o nome dessa instituição? E o tempo que lá permaneceste? Queres falar um pouco desse período?

“Sim I.S.C. P. Ferraz. 3 anos . Foi bom porque não , tratara-me bem e deram-me conselhos”

3.2 - O que sentiste quando entraste pela primeira vez no Lar? Lembras-te quem te acompanhou?

Uma casa igual às outras mas com mais pessoas, Drª S. ”

3.3 - Sabes qual o motivo porque estás no Lar? Quem te explicou?

“Sim, os meus pais não tinham condições ... por causa da escola ... do curso... não tenho a certeza.”

4 - Relação de vinculação com os pais

4.1 - Achas que os teus pais confiam em ti? Porquê? E tu confias nos teus pais? Porquê?

“A minha mãe ... o meu pai ... não sei... Porque gostava bué de mim andava sempre comigo. Confiava na mãe no pai não se podia confiar... porque dizia uma coisa e não acontecia.”

4.2 - Quando tens algum problema que te inquieta falas com os teus pais? Porquê?

“Não... ia falar para quê... entrava a cem e saía a duzentos. Com a mãe ... porque tinha mais confiança nela.”

4.3 Das pessoas que cuidam de ti em quem confias mais?

“ Na mãe porque sabia que com ela podia contar”

4.4- Quando fazes alguma coisa menos boa os teus pais não se importam ou ficam zangados contigo? Porquê?

“ O meu pai era logo! Pimba. A mãe não falava comigo claro... para não me portar mal.”

4.5 - Achas que os teus pais são compreensivos contigo mesmo quando estás aborrecido com alguma coisa?

“ O pai não queria saber.... Só a mãe... ficava preocupada.”

4.6- Quando estás zangado ou revoltado os teus pais são compreensivos e procuram saber os motivos dessa zanga ou revolta? O que é que costumam perguntar ou fazer?

“Eu ia logo embora de casa... só a mãe ... o que tens?”

4.7- Achas que é escusado mostrares os teus sentimentos porque eles não os respeitam? Porquê?

“ Não.... A mãe respeita ... porque eu também a respeitava”

4.8- Achas que eles gostam de saber o que pensas sobre assuntos com os quais não concordas? A tua opinião é importante para eles? Porquê?

“Não....não porque ela não ligavam nada a mim... deixava-me triste às vezes

4.9 - Gostas dos teus pais como são? Porquê?

“Não ... o pai anda sempre feito bêbado e a mãe anda numa vida muito má”

4.10 – Gostarias de ter pais diferentes? Porquê?

.”Sim... porque não gostava de sofrer”

4.11 -Como descreves os teus pais?

“ O pai trabalhava a mãe é doméstica. A mãe é boa mãe gosto da mãe e mais ou menos do pai. São pessoas simpáticas e dão-se com as pessoas”.

4.12- Quando necessitas de desabafar podes contar com os teus pais? Porquê?

“Com a mãe podia... porque ela tinha confiança em mim e com o pai não queria saber ... era só álcool e tabaco”

4.13 - Os teus pais apercebem-se quando andas preocupado? O que te perguntam?

“ Não”

4.14 - Costumam dizer-te que gostam de ti? Gostas que o façam? O que sentes?

“ A minha mãe já me disse ... o pai nunca ouvi.... Gosto sinto felicidade e alegria”

4.15 - Quando vais de fim-de-semana ou férias têm alguma coisa preparada para ti? Por exemplo, teu prato favorito, saídas para fazeres os que mais gostas?

“Sim íamos até à beira mar ... comprava ténis e bitoque é bom”

4.16 - Gostas dos teus pais ou gostarias de ter outros pais? Porquê?

“Gosto da mãe ... porque não a queria deixar. Gostava de ter outro pai diferente... para me ajudar no futuro”

4.17 - Costumas zangar-te com os teus pais? E vergonha? Porquê?

“Com o meu pai cheguei a levantar uma cadeira para lhe dar com ela. Porque o pai só queria bater na mãe e não deixei. Sim quando estava bêbado... porque fazia figuras tristes.”

4.18 - Já alguma vez sentis-te que ninguém te compreende? O que sentiste? Queres falar um pouco sobre isso?

“Não ... a mãe sempre compreendeu. Sentia que ele não se preocupava comigo... gostava que se preocupassem comigo.”

5 - Relação de vinculação aos cuidadores da instituição – (Todos os funcionários)

5.1 - Sentes-te à vontade para falares das coisas que te preocupam com os teus educadores? Há alguém especial dentro da instituição da qual gostas mais? Queres falar disso?

“ Sim ... claro. Há i sr. T. sr. S.... porque faz atividades compreende-nos dá-nos conselhos e por isso me sinto à vontade para falar com eles””

5.2 “- Já algum dia tiveste um problema grave desde que estás aqui no Lar? Pediste opinião a alguém para o resolver? Como te sentiste?

“ Sim já... não pedi a ninguém porque resolvi sozinho... senti-me mais ou menos...”

5.3 - Quando estás triste ou chateado gostas que os educadores te perguntem o que te preocupa? Porquê?

“Gosto... porque sei que tenho pessoas com quem posso contar... sinto-me mais feliz.””

5.4 - Gostas que as pessoas da instituição se preocupem contigo? Porquê?

“ Sim... porque se não preocupassem comigo não me podiam dar conselhos para o futuro e mais

descansado porque há pessoas que posso contar”

5.5 - Gostavas de ter outros educadores? Porquê?

“Não porque estes são bons gostam de trabalhar connosco e não mudava nem um.... Estão para nos ajudar no futuro”

5.6 - Já alguma vez te zangaste por causa deles? Em que situações?

“ Um bocado chatedo por causa do sr. C. me mandar para a cama... mas depois passou.... Mas estava com razão”

5.7 - Há alguém dentro da instituição na qual não confias ou não gostas? Porquê?

“Gosto de toda a gente... porque são bons.... São boas pessoas”

5.8 - Como é que tu vês e sentes a relação dos funcionários com os outros jovens?

“Mais ou menos ... alguns portam-se mal ... mas têm uma relação boa connosco”

5.9 - Se pudesses mudavas de educadores? E de instituição? Porquê?

“Não... também não. Porque me sinto bem ... sinto-me à vontade é como se fosse a minha casa. Gosto das pessoas que cá estão”

5.10 - Sentes que és aceite e compreendido por todos os funcionários ou achas que há alguns que não te compreendem? Explica melhor.

“ Compreendem ... toda a gente me dá a tenção é amiga e gostam de mim”

5.11 Como é que é a tua relação com os outros jovens? Tens amigos na instituição com quem tu partilhas as tuas alegrias ou aborrecimentos?

Boa... Sim. Gosto de partilhar estas alegrias e aborrecimentos com o W. é muito fixe”

6 - Competência académica

6.1 - O que achas da escola? Gostas de a frequentar?

“È boa ...tem bons professores bons alunos bons funcionários. Gosto ... porque apesar de não querer escola é o melhor a fazer ... e não gosto de escola... não gosto de estudar... para mim é passear os livros”

6.2 - Como é descreves a tua relação com os professores e colegas da escola?

“ Mais ou menos é mais para o menos porque alguns professores são bons e outros maus. A nossa turma não devia ser assim. Alguns deviam sair... 3 ou 4 e assim eu também estava mais calminho”

6.3 - Sentes que fazes parte da tua escola? Porquê?

“ Sinto... porque quero aprender não quero ficar burro ... participo nalgumas atividades da escola”

6.4 - Gostas das atividades que a escola te proporciona? Porquê?

“Algumas ... futsal, basquet, volei , andebol atletismo... porque gosto de desporto”

6.5 - Como classificas o teu comportamento com os professores, colegas e funcionários da escola?

“ Razoável ... porque não gosto de algumas pessoas (funcionários) estão sempre a ralhar e dos colegas também ... má influencia e professores também porque não sabem dar matéria”

6.6 - Achas que a escola pode condicionar o teu futuro? Achas que quanto mais estudares mais facilmente consegues no futuro um emprego melhor?

“Pode. Porque se tirar o 9º ano posso ter um futuro na mão... sim mais possibilidades de ter uma profissão melhor”.

6.7 - Já reprovaste alguma vez? Porquê? O que sentiste?

“ já no 5º ano.. por faltas. Triste, aborrecido ... pensei que tinha de melhorar”

6.8 - Se pudesses deixavas de frequentar a escola? Porquê?

“Deixava... porque não gosto muito de estudar...mas gosto da escola”

6.9- Achas que o teu futuro depende da escola? Porquê?

“depende ... por causa do 9º ano ou 12º ano porque sem eles não posso tirar a carta.””

Muito obrigada pela tua colaboração