

A influência das experiências de acolhimento institucional na (re)construção identitária

Dissertação de Mestrado

Vol. I

Paula Filipa Vieira da Costa

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor Rui Santos

Professor Doutor Ricardo Vieira

Leiria, 30 de março de 2017

Mestrado de Mediação Intercultural e Intervenção Social

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

... ao meu orientador Doutor Rui Santos pela disponibilidade, pela partilha de conhecimentos, pelos desabafos e pelo caminho percorrido.

... ao meu coorientador Doutor Ricardo Vieira pela disponibilidade, pela partilha de conhecimentos e por ser uma constante inspiração.

... às pessoas que gentilmente se disponibilizaram para participar neste estudo e a todas as crianças e jovens que se encontram acolhidos.

... aos meus amigos e colegas de trabalho, que me ouviam constantemente a falar sobre a “tese”.

... à minha família, irmãos, cunhados e pais, que sempre me incentivaram e partilharam comigo tantas angústias.

... aos meus pais que são diariamente uma inspiração e de quem eu tanto me orgulho, obrigado por terem sempre cuidado de mim.

... em especial à minha querida mãe, sem ela este trabalho nunca teria sido concluído, obrigado por teres cuidado de mim e da minha casa para eu poder concentrar-me em mais um objetivo.

... aos meus avós, que onde quer que estejam, estão, com certeza, orgulhosos de mim.

... à minha estrelinha especial, que partiu no meio desta caminhada e que tantas vezes ficava a olhar para mim enquanto eu trabalhava, obrigado pela companhia e força constante, sei que tinhas muito orgulho na tua neta.

... a ti, que me acompanhaste todos os dias nesta caminhada, que me ouvias constantemente e me incentivavas... a ti que carinhosamente ficavas ao meu lado enquanto eu trabalhava, que me aturavas quando eu “descompensava”, a ti a quem devo muitas horas de presença e carinho...

... a todos vós que devo algumas horas de companhia, sim, finalmente, terminei. ... muito obrigado!!!

RESUMO

Nem todas as crianças e jovens têm percursos biográficos protegidos por famílias nucleares mais tradicionais onde buscam o seu suporte psicossocial. Muitas crianças são produto de famílias desestruturadas, *multiproblemáticas* (Alarcão, 2006) e *disfuncionais* (Martins, 2005), que vivem ambivalências entre os valores culturais e os direitos. É, após, avaliações complexas, multidisciplinares, multifatoriais, e precisas que muitas vezes são sinalizadas as crianças e jovens em risco à luz da Lei de proteção de crianças e jovens em perigo.

A referida legislação prevê no seu artigo 35º a existência de diferentes medidas de promoção e proteção, sendo primado pelo sistema de proteção as medidas junto da família, seja esta nuclear ou alargada. Em seguida, prevalecem as restantes medidas de promoção e proteção em prol do acolhimento residencial. Quando estas alternativas não existem ou, ainda, quando as mesmas não promovem os efeitos desejados para a promoção e proteção dos direitos e desenvolvimento integral do sujeito é promovido o afastamento do seio familiar através da medida de acolhimento residencial.

Nesta investigação, pretendemos, justamente, estudar sujeitos que tenham vivido trajetórias de vida de acolhimento residencial à luz da referida legislação e compreender que transformações identitárias ocorreram dentro de si entre a infância e a adultez que vivem hoje, já no tempo pós-institucional, pelo que a presente investigação rege-se pelo seguinte objetivo geral: compreender a perceção dos indivíduos adultos sobre a influência das experiências de acolhimento institucional na (re)construção da sua identidade.

Neste sentido, após ter promovido uma entrevista exploratória a um adulto do qual tínhamos um conhecimento prévio da situação de acolhimento residencial, e após termos entrado naquele mundo interior como lhe chama Goffamn (1961), estruturaram-se e realizaram-se as mesma entrevistas de cariz etnobiográfico a mais três sujeitos com idades superiores a 18 anos e que tenham, em algum momento da sua história de vida, permanecido em instituições de acolhimento residencial no âmbito da promoção e proteção de acordo

com a legislação em vigor e, que tinham saído da referida instituição há pelo menos 2 anos.

Esta investigação mostra que o acolhimento residencial permitiu aos quatro jovens entrevistados a aquisição de competências pessoais, sociais, económicas e profissionais para se transformarem e idealizarem um futuro diferente dos ascendentes tornando-se estes sujeitos *trânsfugas interculturais* (Vieira, 2009, 2014). Para tal identificam a existência de *incidentes críticos, pessoas críticas e fases críticas* (Vieira, 2004) que influenciam toda a sua (re)construção identitária.

Palavras chave

Acolhimento residencial; Crianças e Jovens em Risco; Mediação, Intervenção Social e (Re)construção Identitária.

ABSTRACT

Not all children and young people have biographical paths protected by traditional nuclear families where they seek their psychosocial support. Many children are product of dysfunctional, multiproblem families (Alarcão, 2006) and dysfunctional families (Martins, 2005), who live ambivalences between cultural values and rights. After complex, multidisciplinary, multifactorial, and accurate assessments that is when children and young people are often flagged at risk under the Protection of Children and Youth in Danger Act.

Article 35th of the aforementioned legislation provides the existence of different promotion and protection measures, with family protection system being paramount, whether nuclear or extended. Then, remaining measures of promotion and protection for residential care will prevail. When these alternatives do not exist, or even when they do not promote the desired effects for the promotion and protection rights and integral development of the subject, the separation of the family through the residential reception measure is promoted.

In this research, we intend to study subjects who have lived trajectories of residential life in the light of the aforementioned legislation and understand that identity transformations occurred within themselves between childhood and adulthood that live today, in post-institutional time, by that this research is governed by the following general objective: to understand the perception of adult individuals about the influence of institutional reception experiences on the (re) construction of their identity.

In this sense, after having promoted an exploratory interview to an adult of whom we had a previous knowledge about her residential reception situation, and after entering into that inner world as Goffamn (1961) calls it, the same interviews were structured and carried out Ethnobiographic study of three subjects aged over 18 years old who had, at some point in their life history, remained in residential care institutions within the scope of promotion and protection

according to the legislation in force and that had left the Institution for at least 2 years.

This research shows that the residential reception allowed the four young people interviewed to acquire personal, social, economic and professional skills to transform and idealize a different future from the ascendants, becoming these intercultural cross-cultural subjects (Vieira, 2009, 2014). For this, they identify the existence of critical incidents, critical people and critical phases (Vieira, 2004) that influence all their (re) identity construction.

Keywords

Residential Reception; Children and Youth at Risk; Mediation, Social Intervention and Identity (Re) construction.

ÍNDICE GERAL – VOL. I

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	v
Índice Geral – Vol. I.....	vii
Índice de Apêndices – Vol. II	viii
Índice de Figuras	viii
Índice de Quadros.....	viii
Abreviaturas.....	ix
Introdução.....	1
Enquadramento teórico.....	7
1– Da família e suas funções aos maus tratos	7
2– Da legislação ao sistema de acolhimento residencial de crianças e jovens em perigo	14
3 – Do desenvolvimento humano à (re)construção identitária dos acolhidos	27
4 – Da mediação e intervenção social com jovens acolhidos.....	33
Metodologia de Investigação.....	41
1 – Da pergunta de partida aos objetivos.....	41
2 – Da metodologias às técnicas da recolha de dados	42
3 – Do caminho percorrido ao universo de estudo	46
4 – Da análise e tratamento de dados	48
Apresentação, análise e discussão de resultados	51
1 – Período anterior ao acolhimento.....	51
2 – Período do acolhimento	62
3 – Período pós-acolhimento – momento atual	82
Conclusões.....	87
Bibliografia.....	92

ÍNDICE DE APÊNDICES – VOL. II

Índice de Apêndices.....	1
Apêndice A – Guião das Entrevistas	2
Apêndice B – Documento de apoio às entrevistas	8
Apêndice C – Consentimento Informado	11
Apêndice D – Transcrição das entrevistas.....	13
Apêndice D1 – Transcrição entrevista S1	14
Apêndice D2 – Transcrição entrevista S2	62
Apêndice D3 – Transcrição entrevista A3.....	109
Apêndice D4 – Transcrição entrevista A4.....	142
Apêndice E – Categorias	174
Apêndice F – Sinopse de Entrevistas	176
Sinopse das entrevistas – Momento anterior ao acolhimento	177
Sinopse das entrevistas – Momento do acolhimento.....	188
Sinopse das entrevistas – Momento pós-acolhimento / Autonomização	230
Apêndice G – Tabela fatores de risco.....	247

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I - Pirâmide das Necessidades de Maslow	23
--	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I - Características do universo de estudo	48
--	----

ABREVIATURAS

AA – Apartamento de Autonomização

CC – Código Civil

CA – Casa Abrigo

CAE – Centro de Acolhimento de Emergência

CASA – Caracterização Anual do Sistema de Acolhimento

CAT – Centro de Acolhimento Temporário

CAV – Centro de Apoio à Vida

CI – Comunidade de Inserção

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CT – Comunidade Terapêutica

DOM – Desafios, Oportunidades e Mudança

FIAS – Federação Internacional dos Assistentes Sociais

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

ISS – Instituto de Segurança Social

LIJ – Lar de Infância e Juventude

LPCJP – Lei Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

LR – Lares Residenciais

MSSS – Ministério do Trabalho e da Segurança Social

NIJ – Núcleo de Infância e Juventude

OTM – Organização Tutelar de Menores

R.S.I – Rendimento Social de Inserção

SATT – Setor de Assessoria Técnica aos Tribunais

SERE + – Sensibilizar, Envolver, Renovar, Esperança, Mais

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TSSS – Técnico Superior de Serviço Social

INTRODUÇÃO

A dissertação que agora se expõe, intitulada *A influência das experiências de acolhimento institucional na (re)construção identitária*, foi desenvolvida no âmbito da primeira edição do mestrado de *Mediação Intercultural e Intervenção Social*, promovido pela Escola Superior de Educação de Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria. O presente trabalho de investigação tem como objetivo perceber o ponto de vista dos sujeitos adultos sobre a influência das suas experiências de acolhimento institucional na (re)construção identitária.

Há longa data que revelo um interesse profissional pelas crianças e jovens em risco, o que tem levado a uma análise e reflexão constante sobre as teorias que têm sido desenvolvidas ao longo do tempo. A experiência profissional, enquanto Técnica Superior de Serviço Social, no Setor de Assessoria Técnica aos Tribunais, existentes no Núcleo de Infância e Juventude, do Instituto de Segurança Social, e a representação na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Leiria, ambas no âmbito dos processos de promoção e proteção de crianças e jovens em risco e, posteriormente enquanto Técnica no âmbito da medida de Rendimento Social de Inserção, veio comprovar o meu interesse e de certa forma agudizar a necessidade de querer perceber mais acerca do percurso, das histórias de vida das crianças que cresceram e se desenvolveram no sistema de acolhimento e, anseio por perceber a opinião das mesmas, relativo aos pontos fortes e fracos do referido Sistema (Alves, 2007; Gaspar, 2014; Gomes, 2005; Martins, 2004; Mendes, 2014 e Quintãs, 2009).

Neste sentido poderá dizer-se que as crianças que não apresentam os seus direitos asseverados, ou seja, as crianças e jovens em risco, são uma realidade bem presente na nossa sociedade (Alvarez, Carvalho *et* Baptista, 2014; Alves, 2007; Calheiros *et al.*, 2013; Martins, 2005; Martins-Neves *et* Lopes, 2013; Mendes, 2014). As políticas governamentais e os *media* têm promovido de forma acentuada a divulgação e sensibilização dos direitos das crianças, como tal, a sinalização de situações de maus tratos às instâncias com competência em matéria de infância e juventude é cada vez mais efetivada. Assim, sendo à família biológica, aos progenitores, a quem cabe, primordialmente, o papel de proteção e promoção dos direitos das suas crianças (Alarcão, 2006; Alves, 2007; Código Civil, 2009; Delgado, 2002) e, tendo ainda em

consideração que essa realidade nem sempre é salvaguardada, existe legislação internacional e nacional que homologa esses direitos. Em Portugal, o instrumento jurídico em vigor é a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), aprovada pela Lei 147/99 de 1 de setembro de 2001, alterada em 2003 pela lei n.º 31/2013, de 22 de agosto, e, em 2015 pela Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro (LPCJP), cuja finalidade é a promoção e proteção das crianças e jovens em perigo e o respetivo papel das entidades responsáveis na presente matéria.

Assim, quando a família se encontra *disfuncional* (Santos, 2014), ou seja, sem as competências necessárias para proteger, cuidar, defender e promover os direitos das crianças e jovens, as instâncias com poder em matéria de infância e juventude são conduzidas a promover os direitos das crianças e jovens, através da aplicação de medidas de promoção e proteção que podem ser concretizadas em meio natural de vida ou em acolhimento residencial, como veremos ao longo do desenvolvimento do presente trabalho.

Contudo, muito se especula sobre o funcionamento destas instituições (Pereira, 2013), pois se, por um lado, a minha prática profissional demonstra a existência de bons profissionais e espaços propícios ao desenvolvimento das crianças, perpetuadores de uma identidade segura, por outro, muitos são os estudos que realçam os problemas que advêm de um acolhimento institucional para as crianças e jovens, referenciando mesmo, que os jovens desenvolveram problemas pessoais e sociais no seu futuro. Para além desta dualidade, pode-se ainda salientar que, a opinião pública, na comunicação social, nos últimos anos e, com grande incidência nos últimos meses, muito se tem vindo a especular sobre os profissionais, sobre os processos de promoção e proteção a sobre as instituições de acolhimento de crianças e jovens em risco, nomeadamente, sobre o seu funcionamento e forma de educar, situação mais evidenciada após os acontecimentos referenciados em determinadas instituições como na Casa Pia, na Casa do Gaito, etc. (Quintãns, 2009).

Perante esta realidade, a presente investigação pretende perceber, interpretar e refletir sobre histórias de vida de adultos que, em algum momento da sua vida, estiveram integrados em instituição de acolhimento, analisando assim os “*incidentes críticos*” (Woods, 1993) anteriores, durante e após o acolhimento residencial, bem como, o papel

da instituição na (re)construção das suas identidades e de um projeto de vida (Vieira, 2014).

Neste sentido, a presente investigação debruça-se nos seguintes objetivos: perceber e refletir práticas institucionais e os processos de promoção e proteção; identificar sentimentos vivenciados pelas crianças e jovens; elencar as competências adquiridas ao longo do acolhimento; descrever o processo de autonomização e a sua importância; perceber a forma como vivem atualmente; identificar o papel da família; e perceber a relação adulto – instituição.

Face a todas as questões que constantemente me sobressaltam sobre o assunto em questão, decidi pesquisar mais sobre a identidade destas crianças, nomeadamente quem são, o que fazem, onde estão e, principalmente, se as práticas de intervenção apresentam resultados positivos e, se se consegue a transformação destas crianças e jovens enquanto adultos. Neste sentido, penso que os resultados deste estudo poderão ser uma mais-valia para diferentes eixos, isto é: para a população em geral, os resultados podem promover um conhecimento científico sobre a presente problemática, mas também sobre os processos de institucionalização, as práticas institucionais e a percepção da existência de famílias “*multiproblemáticas*” (Alarcão, 2006), desestruturadas e agressoras; a nível das instituições de acolhimento de crianças e jovens em risco, esta investigação permite dar *voz ativa* a quem vivenciou um acolhimento residencial e consegue identificar pontos fortes e fracos das práticas de intervenção, podendo servir de referência à alteração das *praxis*; a nível de instâncias *superiores* (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, Instituto de Segurança Social, Tribunais de Família e Menores, Governo, etc.) poderão conhecer em profundidade a história destas crianças e repensar também as suas *praxis*, bem como, promover alteração de políticas e implementação de mais e novas respostas sociais, uma vez que não podemos descurar que a função do Estado é proteger os direitos das crianças que são vítimas nestes processos; a nível de produção de conhecimento na matéria em questão é, de extrema relevância, uma vez que, apesar de uma problemática real, poucos são os estudos efetuados em Portugal, como tal, pode-se destacar como referências as seguintes dissertações de mestrado e doutoramento efetuados por Gaspar, (2014), Gomes (2005), Lima (2010), Santos (2010), Martins (2004) e Quintães (2009) a nível das crianças e jovens em risco, penso que este estudo pode ser uma referência e um alento, uma vez que, com certeza, se identificarão com alguns dos casos estudados; para as famílias da nossa sociedade este estudo, poderá

servir de alerta e reflexão, isto é, poderá ter a potencialidade de demonstrar que estas crianças, maioritariamente, vítimas dos seus cuidadores, vítimas do sistema, são crianças, jovens, sujeitos, com sentimento e uma identidade, e, que não devem ser vistos como franjas marginalizadas da sociedade; e, por fim, mas em especial, este estudo é crucial para a população alvo deste estudo que revê as suas histórias reconhecidas, neste sentido, referindo-se a histórias de vida de crianças e adolescentes Amado menciona que

esta é outra linha de investigação extremamente prometedora, não só pelo conhecimento que pode gerar como pelo que ela significa enquanto estratégia que permite dar voz a sujeitos facilmente ignorados nos mais diversos contextos sociais – na escola, nas instituições de acolhimento, e em muitos outros espaços. (2014: 181)

Assim, e em conformidade com o pretendido, a dissertação agora apresentada será dividida em quatro momentos cruciais, sendo o primeiro capítulo o enquadramento teórico que permitirá uma reflexão e compreensão da problemática em questão.

Neste sentido o enquadramento teórico iniciará com uma primeira parte intitulada *Da família e suas funções aos maus tratos*. Nesta primeira parte é apetência do investigador dar uma panorâmica do conceito família e de todas as suas envolvências positivas e negativas, uma vez que o percurso de vida dos sujeitos se inicia no seio de uma família, como refere Camacho “(...) a família constitui-se como a primeira instância de socialização transmitindo à criança um quadro de valores e práticas sociais que assimiladas por esta contribuem para a sua integração social” (2000: 102). É, igualmente, responsabilidade da família promover os direitos do sujeito, contudo essa realidade nem sempre é concretizada, existindo na sociedade “famílias desestruturadas”, “famílias multiproblemáticas” (Alarcão, 2006) pelo que abordaremos os conceitos de risco e perigo e, conseqüentemente os maus tratos.

A segunda parte do enquadramento teórico denominada *Da legislação ao sistema de acolhimento residencial de crianças e jovens em risco* explanará uma breve análise história da legislação em matéria de infância e juventude, sendo aprofundada a Lei de Proteção de Criança e Jovens em Risco. Neste momento será realizado igualmente uma análise das diferentes instâncias com competência em matéria de infância e juventude, as diferentes medidas de promoção e proteção, com especial incidência nas medidas de colocação residencial, uma vez que é de extrema importância para a compreensão do

fenómeno em estudo. A presente parte terminará com a caracterização do sistema de acolhimento em Portugal.

A presente reflexão bibliográfica contará com um terceiro momento ao qual designamos de - *Do desenvolvimento humano à (re)construção identitária dos acolhidos*, onde serão analisadas algumas perspetivas do desenvolvimento humano e os conceitos de identidade e a sua construção ou (re)construção, tendo por base que ambas as situações estão interligas, interdependentes e que ambas ocorrem através da relação com o outro, da relação entre diferentes, ou seja, através de um processo relacional.

Por fim, terminaremos a fundamentação teórica com análise do conceito mediação, tendo por base uma mediação intercultural distinta da mediação da área do direito, isto é, analisaremos o presente conceito em consonância com a perspetiva de diversos autores e a qual Oliveira *et al.* caracteriza como

um recurso organizado para uma melhor comunicação, uma melhor relação e uma integração intercultural, entre pessoas e grupos de um determinado território ou de uma determinada cultura, que quer facilitar a comunicação, fomentar a coesão social, promover a autonomia e inserção social, a partir de uma dimensão coletiva e com “terceiro” entre os dois (2005: 15).

Nesta parte será ainda abordada a intervenção social e a sua importância enquanto prática mediadora, tendo sido intitulada da seguinte forma: *Da mediação e intervenção social com jovens acolhidos*.

De seguida será explanado um segundo capítulo onde serão expostas as metodologias utilizadas, sendo esta parte fundamental, uma vez que são as metodologias que vão permitir realizar a presente investigação, como refere Vieira (2014) a metodologia é o caminho a percorrer para “alcançar” o conhecimento científico, o ponto de partida passa pelo quadro teórico que escolhemos para o nosso estudo. Neste sentido, a futura investigação assentará essencialmente no *paradigma fenomenológico-interpretativo* (Amado, 2014), onde o plano de investigação assenta em patentear *histórias de vida*, com o auxílio ao *estudo de caso*, sempre na presença de um *olhar etnográfico* e, para tal recorrer-se-á às seguintes técnicas para a sua concretização: análise bibliográfica, documental, legislativa e outras de carácter pessoal para o investigado; estabelecimento de relações com informantes privilegiados em matéria de infância e juventude; participação em seminários, conferências, workshops, formações, etc.; realização de entrevistas em profundidade em “*forma de conversa*” (Bell, 1997; Burgess, 1997; Faria *et al.*, 2016; Marques *et al.*, 2016).

Posteriormente será realizado a apresentação e discussão de resultados, onde será utilizada a análise de conteúdo, através de categorias e subcategorias, Poirier *et* Valladon (1983) citado em Guerra definem categoria como “*uma rubrica significativa ou uma classe que junta, sob uma noção geral, elementos do discurso*” (2006: 80).

Para concluir será apresentado um último capítulo com as considerações finais e identificados alguns temas que poderão ser alvo de investigação futura.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este primeiro capítulo centra-se na análise e explanação de todo um conjunto de referenciais teóricos fundamentais para a compreensão do fenómeno em estudo, neste sentido, podemos referir que o objetivo do presente capítulo é possibilitar ao leitor familiarizar-se com as questões centrais da presente investigação.

1– DA FAMÍLIA E SUAS FUNÇÕES AOS MAUS TRATOS

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.”

Saramago, 1995

A vida do ser humano é feita de ciclos/etapas, sendo que o primeiro ciclo é concretizado com o nascimento. Quando se nasce, pressupõe-se que tal acontecimento ocorra no seio de uma família, como refere Alarcão (2006) é habitual pensarmos na família como o lugar onde nascemos, crescemos e morremos. Conforme Covas descreve que

(...) falar de família significa falar de um universo muito diversificado e complexo, pois cada uma tem as suas particularidades. Num passado, não muito longínquo, a realidade familiar era bem diferente. Basta dizer que até meados dos anos 70 Portugal apresentava uma grande homogeneidade cultural. Essa homogeneidade era particularmente vivida, sentida e vinculada pela família tradicional através das suas funções sociais e de uma estrutura rígida de papéis. A partir de 1974, com a instauração da democracia, a sociedade portuguesa inicia um processo ininterrupto de mudanças sucessivas que se fizeram sentir a todos os níveis, ao qual não escapou o grupo familiar. (2011: 119).

No entanto e, apesar da diversidade dos núcleos familiares existentes, pode-se afirmar que o termo família mantém as suas raízes iniciais, isto porque independentemente de falarmos de um agregado familiar monoparental ou de um agregado familiar nuclear ou de um agregado composto/recomposto, ou, ainda, de um agregado familiar extenso (Alarcão, 2006; Alves, 2007), as suas funções, os seus direitos e os seus deveres enquanto família continuam a ser semelhantes. Assim, o papel da família, mais especificamente dos pais ou cuidadores, independentemente da composição do seu agregado familiar, passa por potenciar aos seus descendentes os cuidados básicos, a segurança, a proteção, o desenvolvimento equilibrado, a educação, o afeto, o amor, valores, conforto, regras, limites, entre muitas outras funções que vão variando ao longo do crescimento/desenvolvimento da criança até ao momento em que, a presente criança, se torna adulta e promove a sua autonomia.

Salienta-se que o Código Civil, instrumento legislativo português, no seu artigo 1878º decreta que “*Compete aos pais, no interesse dos filhos, velar pela sua segurança e saúde destes, prover ao seu sustento, dirigir a sua educação, representá-los, ainda que nascituros, e administrar os seus bens*”. O mesmo instrumento jurídico refere ainda que é competência dos pais “*de acordo com as suas possibilidades, promover o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos filhos*” (artigo 1885º).

Além do documento jurídico elencado, existem diversos autores que têm estudado a família enquanto sistema social. Para Sampaio *et* Gameiro a família é “*um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados*” (1985: 11).

Na mesma linha de pensamento, Alarcão descreve a família como

um espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas da interação: os contatos corporais, a linguagem, a comunicação, as relações interpessoais. É, ainda, o espaço de vivência de relações afetivas profundas: a filiação. A fraternidade, o amor, a sexualidade... numa trama de emoções e afetos positivos e negativos que, na sua elaboração, vão dando corpo ao sentimento de sermos quem somos e de pertencermos àquela e não a outra qualquer família (2006: 37).

Gomez introduz as características genéticas nesta definição referindo que “*El término familia puede definirse según los sociólogos como un grupo social primario de la sociedad de la cual forma parte y a la que pertenece el individuo, dotando a este de características materiales, genéticas, educativas y afectivas*” (Gomez, 1999)

Do ponto de vista jurídico, quando nos referimos à família, importa perceber a existência de diferentes sistemas familiares, de acordo com o código civil, a família são todas as “*relações jurídicas familiares*” entre os quais “*o casamento, o parentesco, a afinidade e a adoção. A família abrange todas as pessoas que estão ligadas por essas relações.*” (artigo 1576º), logo, podemos falar da família nuclear/restrita, vulgarmente composta pelo(s) progenitor(es) e filhos, ou apenas pelo casal, mas também podemos referenciar a família extensa/alargada, quando nos referimos a tios, primos e avós, ou seja, como descreve Giddens

uma família nuclear é um agregado familiar em que um casal (ou um só progenitor) vive com os seus filhos, próprios ou adotados. Quando outros familiares, além do casal e dos seus filhos, fazem também parte desse agregado ou estão envolvidos em relacionamentos próximos e contínuos com ele, falamos na existência de família extensa. (Giddens, 2004: 199).

Assim, podemos concluir com Soares, Osterrieth e Amorim que

A família surge, assim, como um contexto privilegiado onde a criança se desenvolve. O espaço «casa» é, segundo Soares (1998: 46) “o palco principal onde decorrem as cenas dominantes das vidas das crianças e das suas infâncias.” Segundo Osterrieth (1975: 155), a família é o “lugar de inserção da criança na sociedade e na cultura, constitui o meio que introduz aquela na vida humana e o quadro em que se elabora a sua própria personalidade. (ibidem: 155). A família desempenha, assim, um papel preponderante no desenvolvimento das crianças. (Amorim, 2011: 183).

Neste sentido podemos referir que o papel de proteção e educação, a função de cuidar e amparar, cabe, primordialmente, à família restrita, aos progenitores ou quem detenha a guarda de facto, contudo, salienta-se que “*para além do pai e da mãe, os avós são também referências significativas neste puzzle de laços múltiplos*” (Almeida, 2011: 74). No entanto, nem sempre a família nuclear / pais tendem a proteger, cuidar e amar os seus descendentes, sendo esta função delegada à família alargada, muitas vezes intitulada de guardiães legais ou representantes legais e, em situações extremas, delegadas à comunidade, mais concretamente, às instituições sociais, que descreveremos mais à frente.

Assim, sempre que os direitos das crianças não se encontrem asseverados e a família não cumpre as funções legais e culturalmente impostas podemos referir que a família se encontra *disfuncional* (Santos, 2014). Neste sentido, Wolfe (1999) refere que a família incumpra as “*regras comunitárias relativas ao tratamento das crianças*”, ou seja, quando as famílias não apresentam competências para proteger, cuidar, defender e promover os interesses e direitos das crianças e jovens, estas ficam numa situação de desigualdade, numa situação de carência, numa situação de perigo/risco. De acordo com Penha *et* Ribeiro (1996) citado em Amorim

a criança em risco é aquela que pelas suas características e/ou pelas características da sua família está sujeita a um alto grau de probabilidade de vir a sofrer omissões e privações que comprometam a satisfação das suas necessidades, tanto de natureza material, como de natureza afetiva-emocional (2011: 176).

Neste sentido, Delgado acrescenta que as crianças em risco “*são aqueles que se encontram em circunstâncias que exigem a adoção de medidas preventivas ou de reabilitação, sob pena de entrarem num processo de inadaptação ou conflitos sociais*” (2002: 79). Penha (2000) vai mais longe e distingue o conceito de criança em risco e o conceito de criança em perigo, sendo que para a referida autora risco são situações de crianças que, pelas suas características biológicas e/ou familiares, se encontram potencialmente sujeitas a omissões na satisfação das suas necessidades de ordem física,

sócio emocional ou familiar, vindo comprometido o seu processo de desenvolvimento, enquanto que o perigo, de acordo com a mesma, é mais gravoso do que o risco, e ocorre quando se verificam múltiplas situações de risco numa mesma criança ou jovem em simultâneo (Alves, 2007).

Neste contexto Martins (2004) expõe que o estudo do risco na infância e, conseqüentemente, a literatura relativa à presente matéria, crianças e jovens em risco, tem ocorrido com maior visibilidade e mais sistematicamente nos últimos 40 anos, sendo que inicialmente o risco era unilateral e isolado, mas rápido se percebeu que a sua natureza é essencialmente cumulativa e multifatorial nos vários domínios da vida dos sujeitos (modelo ecológico, transaccional ou mediaccional) (Martins, 2004). Assim, existem inúmeros fatores de risco que colocam as crianças em situação de perigo e, são esses mesmo fatores que permitem aos técnicos e aos serviços avaliar a situação concreta em que a criança se encontra. Martins (2004) e Rutter (1987) referem que a gravidade e conseqüências que advêm para as crianças e jovens depende da durabilidade, intensidade, repetição e acumulação de fatores de risco e dos fatores de proteção. A idade em que ocorrem são igualmente importantes, ou seja, quanto mais cedo a criança estiver exposta a estes fatores, piores serão as conseqüências para o seu bem-estar bio-psico-social (Martins, 2004).

Assim, e em consonância com diferentes autores (Alarcão, 2006; Almeida, 2011; Alves, 2007; Amorim, 2011; Bronfenbrenner, 1979; Delgado, 2002; Masten, 2001; Martins, 2004; Osterrieth, 1975; Pereira, 2013; Rodrigues, 2004; Rutter, 1987) os fatores de risco estão associados a multi derivações que emergem de diferentes sistemas, isto é, das características da criança/jovem, das características da família, das características socioeconómicas e das características socioculturais, ou seja, circunstancias externas e/ou internas ao sujeito. Neste sentido, podemos referenciar alguns dos fatores de risco, entre os quais, perturbação mental ou física, a baixa tolerância, a idade precoce, o isolamento social, pais com historial de alcoolismo, toxicodependência, adoção de comportamentos desviantes, desemprego, personalidade impulsiva e imatura, intolerância, idade jovem, baixo nível económico e cultural, gravidez indesejada, família monoparental, família reconstituída, família desestruturada, problemas económicos, sociais e habitacionais, entre muito outros. Assim, *“os pais a criança e o meio envolvente, parecem ser vértices do triângulo subjacente às situações de risco.*

Todos eles são intervenientes ativos, não podendo ser caracterizados isoladamente.”
(Amorim, 2011: 183).

Salienta-se ainda que existem crianças que apresentam, em dados momentos das suas vidas, fatores de risco e nem por isso são caracterizadas como crianças em perigo. Como vimos anteriormente a gravidade dos fatores de risco, depende dos fatores concretos, assim como da sua durabilidade, intensidade, repetição e acumulação, no entanto, é de realçar que, a existência de fatores de proteção poderá atenuar os fatores de riscos ou, metaforicamente falando, equilibrar a balança. Como refere Rutter

os fatores de proteção só atuam na presença de risco; fazem-no modificando o significado ou o perigo atribuído a este último, alterando a exposição ou o envolvimento do indivíduo com esse(s) fator(es) de risco; tal, permite reduzir os efeitos negativos decorrentes da exposição ao(s) mesmo(s) mantendo a percepção de autoestima e autoeficácia, e criando oportunidades que invertam os efeitos do stress decorrente dessa exposição. (1987: 653).

Complementado a perspetiva de Rutter importa referir que também os fatores de proteção existem nos diferentes sistemas, individual, familiar e social/comunitário, a título de exemplo, a resiliência, a idade, família nuclear, o emprego, a integração social, os apoios sociais, as instituições da comunidade, o equilíbrio económico, entre outros, (Alarcão, 2006; Almeida, 2011; Alves, 2007; Amorim, 2011; Delgado, 2002; Martins, 2004; Pereira, 2013; Rodrigues, 2004; Rutter, 1987; Simões, 2008).

Neste sentido podemos referir que a noção de risco não é uma noção estática, pelo contrário apresenta grande dinâmica e depende de inúmeros fatores, sendo que, os fatores de risco consistem e dependem das características pessoais, familiares, sociais, económicas e culturais dos sujeitos e/ou dos seus cuidadores (Amorim, 2011).

Assim, conclui-se que a existência de fatores de risco a curto, médio ou longo prazo, em função da gravidade que assumem, levam, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, a situações de maltrato, uma vez que,

o mau trato compreende todas as ações dos pais, familiares ou outros que provoquem um dano físico ou psicológico, ou ainda que, de algum modo, lesionem os direitos e necessidades da criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento psicomotor, intelectual, moral e afetivo. Compreende ainda a negligência definida como o conjunto de carência de ordem material e/ou afetiva que lesionem igualmente os direitos e as necessidades psicoafectivas e físicas da criança. (Coimbra, Montano *et* Faria, 1990: 193)

Como tal, podemos caracterizar os maus tratos como todos e quaisquer atos ou omissões realizadas por indivíduos, instituições ou pela sociedade no seu conjunto e

todas as situações derivadas destes atos que privem a criança da sua liberdade ou dos seus direitos e/ou que dificultem o seu ótimo desenvolvimento (Alberto, 1999; Alves 2007; Canha, 2002; Leça *et al.*, 2011). Conforme é explanado na literatura relativa aos maus tratos (Alberto, 2006; Alves, 2007; Martins-Neves *et Lopes*, 2013; Quintãns, 2009; Straus *et Kantor*, 2005) existem diferentes formas de maus tratos e, estas podem ocorrer de forma isolado ou em simultâneo. Neste sentido, podemos referir que as principais formas de mau trato são a negligência, o mau trato físico, o abuso sexual e o mau trato psicológico.

A negligência consiste na falha de agir, na ausência ou omissão de um conjunto de comportamentos e condições desejáveis, é uma falha consecutiva em responder às necessidades da criança (educacionais, alimentares, higiénicas, afetivas, sanitárias), que pode colocar em risco a sua integridade física e psicológica, bem como o seu bem-estar, indispensáveis ao seu crescimento e desenvolvimento normal. Este tipo de maltrato refere-se a um comportamento recorrente, e não a incidentes pontuais, contudo é de difícil materialização, antecipação e prevenção (Alberto, 2006; Alves, 2007; Martins-Neves *et Lopes*, 2013; Quintãns, 2009; Straus *et Kantor*, 2005). Normalmente “*a criança é vivenciada como “ar” que não é visível, não é considerada, não é valorizada*” (Alberto, 2006: 31). Salienta-se ainda que a negligência por norma não se restringe a

um evento eminentemente trágico ou fatal na maioria das ocorrências, e face à sua natureza e condição de invisibilidade, a negligência parental opera de forma cumulativa, tendendo a tornar-se crónica, sendo frequentemente necessária a repetição sucessiva de omissões ao nível do cuidado e proteção da criança até o seu impacto ser evidente (DePanfilis, 2006; Erikson *et Egeland*, 1996; English *et al.*, 2005; Hildyard *et Wolfe*, 2002; McSherry, 2007) (Martins-Neves *et Lopes*, 2013: 148).

Por sua vez, o mau trato físico é caracterizado como ações não acidentais, resultado de atos ou omissões, por parte dos pais ou cuidadores que provoquem dano físico, doença à criança ou interfira na liberdade da criança, utilizando violência física ou objetos de tortura. Neste tipo de mau trato cujo modelo é a criança batida, estão incluídos a criança abandonada, os ferimentos, as equimoses e hematomas, as queimaduras, as fraturas, os traumatismos cranioencefálicos, a sufocação, o afogamento, as intoxicações, entre outros (Alberto, 1999; Alberto, 2006; Alves, 2007; Browne, 1988; Canha, 2003; Leça *et al.*, 2011; Penha, 2000; Quintãns, 2009).

Outro tipo de mau trato é o abuso sexual ou, também designado de mau trato de índole sexual é todo e qualquer ato de cariz sexual com uma criança menor de 18 anos, que advém da necessidade de satisfação de um adulto e que impõe posição de autoridade sobre a criança/jovem. Este tipo de mau trato e qualquer ato que a criança/jovem não tem capacidade de avaliar ou consentir é considerado um crime contra a autodeterminação sexual, pelo que, mesmo na ausência de atos violentos, são atos considerados suscetíveis de prejudicar o livre desenvolvimento da maturidade e vida sexual. Este mau trato pode ser caracterizado por diversos comportamentos puníveis por lei, nomeadamente, cópula, coito, a prática de ato exibicionista, a atuação por meio de conversa obscena ou por escrito, espetáculo pornográfico, a utilização de criança em fotografia, filme ou gravação pornográficos, a exibição ou cedência destes materiais e a sua detenção com a intenção de os exibir ou ceder (Alberto, 1999; Alberto, 2006; Alves, 2007; Canha, 2003; Carmo, Alberto *et* Guerra, 2002; Leça *et al.*, 2011; Penha, 2000; Quintãns, 2009).

Salienta-se que o abuso sexual poderá apresentar um mau trato físico e um mau trato psicológico, de forma isolada ou em simultâneo. No entanto, realçasse que no abuso sexual a dimensão de mau trato físico prendesse com a gratificação do adulto enquanto que o mau trato físico isolado prendesse com a intencionalidade de magoar ou punir (Alberto, 2006).

Por fim e, não menos grave, apresentamos o mau trato psicológico. Desde logo se alerta que o mau trato físico, sexual ou negligência acarretam consigo o mau trato psicológico. Este mau trato, também designado de abuso psicológico ou emocional é caracterizado pela ausência de tranquilidade, de bem-estar emocional, de afetos, assim como pela negligência sócio-emocional e abuso emocional. O mau trato psicológico pode resultar de várias dimensões, entre as quais a rejeição, a aterrorização, o isolamento (social e familiar), o ignorar o outro, a difamação, o corromper, o chantagear, entre outros (Alberto, 1999; Alberto, 2006; Alves, 2007; Canha, 2003; Leça *et al.*, 2011; Penha, 2000; Quintãns, 2009).

Neste sentido, os maus-tratos podem ser de origem passiva ou ativa em função da forma como são perpetuados e a intencionalidade dos mesmos (Quintãns, 2009).

2– DA LEGISLAÇÃO AO SISTEMA DE ACOLHIMENTO RESIDENCIAL DE CRIANÇAS E JOVENS EM PERIGO

“O que se faz agora com as crianças é o que elas farão depois com a sociedade”

Mannheim, s.d.

De acordo com Qvortrup (1995), Sarmiento *et* Pinto (1997) e Amorim (2011) a análise sociológica da família inicia-se nos Anos 30, sendo que o estudo sociológico da criança enquanto objeto de investigação, análise e reflexão é bastante mais recente e, neste sentido Alves (2007) refere que a imagem social da criança, em termos históricos, tem vindo a sofrer várias mudanças, sendo que esta faixa etária, é simultaneamente alvo de indiferenças, adoração, afeto ou proteção, o que lhe confere diferenciadas atenções, mais positivas e protetoras ou mais negativas e indiferenciadas, contudo, a realidade dos maus tratos não é inédita, inéditas são as perspetivas que lhe vão dando atenção e visibilidade, tornando os maus tratos um problema socialmente relevante. Desta forma, sublinha-se que maus tratos em crianças e jovens sempre existiram, contudo, só se tornaram relevantes com o aparecimento dos direitos das crianças em 20 de novembro de 1989, ou seja, só nesse ano é que as Nações Unidas reconheceram com unanimidade a convenção sobre os direitos das crianças, no entanto, em Portugal, só em 1990 é que foi retificada esta convenção.

De forma muito genérica, constata-se que em matéria de direito relativa às crianças e jovens, podendo destacar os seguintes instrumentos jurídicos internacionais, numa perspetiva histórica:

- A Declaração de Genebra de 1924 – foi o primeiro momento em que se defende a proteção de todas as crianças sem distinção de raça, nacionalidade ou crença;
- A Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 – identifica as crianças e jovens como indivíduos portadores de direitos políticos, sociais, económicos e civis;
- A Declaração dos Direitos da Criança em 1959 – faz referência a uma intervenção baseada no interesse superior da criança;
- A Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989, sendo este o

primeiro instrumento jurídico internacional de caracter vinculativo para os estados signatários e constitui o grande marco na história da infância pelo reconhecimento da cidadania às crianças, numa nova conceção desta enquanto sujeito autónomo de direitos, bem como pela importância dada à família na promoção do seu bem-estar e proteção (Canhão, 2011: 29);

- A Convenção Europeia para o Exercício dos Direitos das Crianças em 1996 – conjectura estratégias que visam harmonizar a experiência judicial;

No que concerne ao instrumento jurídico nacional destaca-se a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), aprovada pela Lei 147/99 de 1 de setembro de 2001, alterada em 2003 pela lei n.º 31/2003, de 22 de agosto, e, em 2015 pela Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro (LPCJP), cuja finalidade é a promoção e proteção das crianças e jovens em perigo e o respetivo papel das entidades responsáveis na presente matéria.

De acordo com o CASA (ISS, 2016) a última alteração legislativa entrou em vigor em 1 outubro de 2015 e vem ao encontro dos desassossegos evidenciados pelos técnicos e outras entidades intervenientes e preocupadas com sistema de acolhimento de crianças e jovens, tendo sido levado em conta preocupações como o tempo de institucionalização, os modelos e metodologias utilizadas, a qualidade dos cuidados prestados, os projetos de vida de cada indivíduo e a melhoria do sistema de acolhimento residencial através dos planos DOM¹ e SERE +².

A presente LPCJP considera como estando em perigo as crianças que, de algum modo, não tenham asseverados os seus direitos, nomeadamente, a segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, como refere o artigo 3º, número 1,

A intervenção para a promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem em perigo tem lugar quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte de ação ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a remove-lo (LPCJP, 2001, 2003, 2015).

¹ O Plano DOM, Desafios, Oportunidades e Mudanças, implementado em 2007, prevê a aplicação de duas medidas, que têm por objetivo a qualificação dos Lares, dotando-os de técnicos capacitados para uma intervenção consistente e de qualidade centrada no superior interesse da criança ou jovem.

² SERE +, implementado em 2012, um plano (Sensibilizar, Envolver, Renovar, Esperança, MAIS), de âmbito nacional, cujo objetivo principal é a implementação de medidas de especialização da rede de Lares de Infância e Juventude, impulsionadoras de uma melhoria contínua na promoção de direitos e proteção das crianças e jovens acolhidos, para que no menor tempo útil, da sua educação para a cidadania, sentido de identidade, de autonomia e segurança, resultar a sua desinstitucionalização.

Ainda de acordo com o presente artigo, numero 2, a criança está em perigo quando:

a) Está abandonada ou vive entregue a si própria; b) Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequada à sua idade e situação pessoal; d) Está aos cuidados de terceiros, durante período de tempo em que se observou o estabelecimento com estes de forte relação de vinculação e em simultâneo com o não exercício pelos pais das suas funções parentais; e) É obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação e desenvolvimento; f) Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional; g) 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 essa situação. (LPCJP, 2015).

Assim, podemos destacar que as principais instâncias com competência em matéria de promoção e proteção dos direitos da criança e jovens são, subsidiariamente, as instituições públicas ou privadas da área da infância (ex. escolas), seguindo-se as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens e, por fim os tribunais, sendo que cada uma com os seus respetivos papéis e limites de intervenção (Art.º 6º e 7º da LPCJ, 2001, 2003, 2015). Salienta-se ainda que as instâncias identificadas anteriormente são as principais, contudo, todos os sistemas, serviços e instituições comunitárias têm um papel importante e não devem descurar a defesa dos direitos das crianças.

Todas estas instâncias devem promover ações de prevenção primária e secundária, visando a promoção, defesa e concretização dos direitos da criança e do jovem, recorrendo a parcerias sempre que necessário. A estas instâncias cabe o papel de:

a) Avaliar, diagnosticar e intervir em situações de risco e perigo; b) Implementar estratégias de intervenção necessárias e adequadas à diminuição ou erradicação dos fatores de risco; c) Acompanhar a criança, jovem e respetiva família em execução de plano de intervenção definido pela própria entidade, ou em colaboração com outras entidades congéneres; d) Executar os atos materiais inerentes às medidas de promoção e proteção aplicadas pela comissão de proteção ou pelo tribunal, de que sejam incumbidas, nos termos do acordo de promoção e proteção ou da decisão judicial. (art.º 7, LPCJ, 2015).

Como referido anteriormente, as primeiras instâncias a intervir serão as entidades públicas ou privadas em matéria de infância e juventude, sendo a escola o espaço privilegiado para a presente intervenção. Cabe à escola, através das competências que lhe são atribuídas atenuar ou eliminar as situações de perigo que as suas crianças vivenciem. É na escola onde as crianças passam grande parte do seu tempo, onde crescem e se desenvolvem, por outro lado, os espaços escolares são o retrato social, cultural e económico da sociedade, como refere Vieira “*A escola, enquanto espaço social (Sanchez, 2009) e educativo, sempre foi um lugar de encontros e desencontros de*

peças, culturas, saberes, credos, representações sociais, etc. (...) A escola é, assim, cada vez mais, um microcosmo da sociedade” (2013: 38). A escola enquanto “*microcosmo da sociedade*” (Vieira, 2013) transborda em si os problemas psicossociais da sociedade, os problemas psicossociais de cada sujeito, que se tornam muitas vezes em “*problemas escolares*” (Vieira, 2011a: 185) logo,

urge que esta construa estratégias para que os seus professores e alunos aprendam a lidar com outras identidades pessoais, sociais e culturais (Peres, 2002; Vieira, 2009b) e com os problemas de cada usuário daquele espaço privilegiado. A escola deverá responder, de forma atenta e contextualizada, à crescente heterogeneidade da sociedade contemporânea (Iturra, 1990a e b; Unesco, 1996; Souta, 1997; Peres, 1999b; Cardoso, 2002) (Vieira, 2013: 66).

Assim, o sistema escolar deverá proteger os direitos das suas crianças e jovens, neste sentido e,

face à evidente e crescente multiculturalidade na escola, torna-se premente refletir sobre a importância desta como meio possível de atenuar desigualdades sociais (Rosales, 2009) entre os diversos grupos sociais e também como meio de resposta às necessidades destes grupos, no sentido de proporcionar equidade (*Idem.* 2013: 74).

E, principalmente promover e proteger os direitos dos seus usuários (alunos). Para permitir que as escolas estivessem mais atentas às crianças e aos riscos que as mesmas vivem foram adotadas algumas estratégias na esfera política entre as quais a criação de Territórios Educativos de Intervenção Prioritários³ (TEIP's) e Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família⁴ (GAAF's), “*O GAAF e o TEIP constituem-se como espaços de mediação sociopedagógica, uma vez que procuram responder às tensões sociais e aos problemas sociais dos alunos que provocam o seu desajuste no contexto social e escolar*” (Vieira, 2011: 184), o que para além de um espaço mediador é, um espaço de intervenção social, diria eu, uma espaço de intervenção social assente numa mediação sociopedagógica.

³ TEIP - O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social. São objetivos do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. O presente programa encontra-se regulamentado no Despacho Normativo 20/2012.

⁴ GAAF - é um projeto que pretende contribuir para o desenvolvimento dos adolescentes e jovens através da articulação entre a escola, a família e a comunidade, no que diz respeito a situações de risco como o Abandono, o Absentismo, o insucesso escolar e a adoção de comportamentos de risco.

A primeira intervenção criança/jovem – família – comunidade deverá começar na escola, a escola tem um papel primordial no trabalho da relação escola-família-comunidade e, ao mesmo tempo no trabalho com e para o jovem através de um acompanhamento psicossocial. É de realçar que, muitas vezes, os problemas e insucessos escolares dos jovens não são mais que problemas sociais “(in)visíveis”, ou seja, situações da vida pessoal que os mesmos não conseguem esquecer, pois é humanamente impossível deixá-los em casa ou à entrada do portão da escola. Estes projetos, para além de possibilitarem uma intervenção social assente numa prática de mediação nas escolas permitem a possibilidade de realizar uma mediação intercultural, permitem a realização de projetos diversificados, dirigidos para os alunos, aos quais, à partida, os professores não tinham disponibilidade devido às inúmeras funções que detêm. Esses projetos incidem ou deveriam incidir sobre a troca, a inclusão, a transformação, o crescimento dos sujeitos e, ainda, possibilita à escola o desenvolvimento de uma pedagogia social, que para além dos conhecimentos cognitivos é transmitido aos jovens uma “*pedagogia para a convivência*” (Jares, 2001), onde estes têm o privilégio de “*a aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos*” (Vieira, 2013: 66).

Quando a comunidade escolar não é suficiente para a proteção da criança, deverá ser realizada sinalização à CPCJ da área de residência, conforme refere o artigo 8º da LPCJ (2001, 2003, 2015) “*a intervenção das comissões de proteção de crianças e jovens tem lugar quando não seja possível às entidades referidas no artigo anterior atuar de forma adequada e suficiente a remover o perigo em que se encontram.*”

As CPCJ's são instituições oficiais não judiciárias com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança e do jovem, prevenir e pôr termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral (Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, 2017; *et art.º 12 da LPCJ, 2001, 2003, 2015*). Salienta-se que a intervenção da presente entidade só é possível com o consentimento expresso dos pais ou representantes legais e, ainda da criança quando maior de 12 anos. Quando estes pressupostos se encontram asseverados a CPCJ realiza todas as avaliações necessárias e promove, juntamente com a criança/jovem, a família e todas as entidades identificadas como necessárias um plano de intervenção / acordo de promoção e proteção com vista à eliminação da situação de risco.

Quando as instâncias anteriores não conseguem suprimir as situações de risco existentes, o processo em questão deve ser remetido para a última instância, o tribunal. Assim, e de acordo com a legislação em vigor no seu art.º 11, a intervenção judicial ocorre quando: não exista CPCJ na área de residência ou, quando existe não detenha os meios necessários para uma intervenção adequada; quando a pessoa responsável pela criança que deva prestar consentimento tenha sido identificada pela prática de crime contra a liberdade ou a autodeterminação sexual ou outros crimes que vitime a criança ou jovem carecidos de proteção; quando não seja prestado consentimentos pelos responsáveis e pela criança maior de 12 anos; quando as partes não celebrarem o acordo de promoção e proteção ou quando este é reiteradamente incumprido; quando após 6 meses de conhecimento da situação a CPCJ não tenha conseguido proferida qualquer decisão; quando os pais ou representantes optem pela intervenção judicial; sempre que o Ministério Público considere que o parecer da comissão é ilegal ou inadequado; ou quando decorra outro processo na instância judicial e o presente processo seja apensado; quando ocorra um procedimento de urgência (artigo 91º da LPCJ, 2001, 2003, 2015); e quando, atendendo à gravidade da situação de perigo, o Ministério Público, entenda, que, no caso concreto, não se mostra adequada a intervenção da comissão de proteção (LPCJ, 2001, 2003, 2015).

Neste sentido, a presente Lei identifica diferentes medidas de promoção e proteção, que poderão ser aplicadas pela CPCJ e pelos tribunais de molde a eliminar as situações de perigo existentes e, proteger e promover os direitos das crianças e jovens, sendo elas medidas em meio natural de vida e medidas de colação, respetivamente, “*apoio junto dos pais*”, “*apoio junto de outro familiar*”, “*confiança a pessoa idónea*”, “*apoio para autonomia de vida*”, “*acolhimento familiar*”, “*confiança a pessoa selecionada para a adoção, a família de acolhimento ou a instituição com vista a futura adoção*” e “*acolhimento residencial*” (art.º 35º da LPCJP, 2001, 2015) sendo esta última o ponto crucial da investigação a realizar.

Realça-se que a intervenção assenta em vários princípios, existindo, na nossa perspetiva, dois princípios basilares e fundamentais, sendo estes o “*interesse superior da crianças e do jovem*” e a “*prevalência da família*” (LPCJP, 2001, 2003, 2015) logo, quando as medidas de colocação são aceites pelos familiares e jovem (se o processo ocorre na Comissão de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Risco) ou homologada (quando o presente processo se encontra a decorrer em Tribunal) é, porque as medidas

de primeira linha, medidas em meio natural de vida tiveram resultado infrutífero e não afastaram o perigo, logo, insuficientes para proteger a criança, existindo assim a necessidade de aplicar diferentes medidas, nomeadamente medidas de acolhimento, afastando a criança ou jovem da respetiva família e comunidade, assim, o acolhimento *“é um instrumento na retirada da criança da situação de perigo, protegendo-a, para, prevenindo novas exposições ao perigo, promover o seu desenvolvimento e a sua autonomia, com ela construindo o seu projeto de vida”* (Instituto de Segurança Social, [ISS] 2014), por sua vez a LPCJP (2015) no seu art.º 49 refere que

1 – A medida de acolhimento residencial consiste na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações, equipamento de acolhimento e recursos humanos permanentes, devidamente dimensionados e habilitados, que lhes garantam os cuidados adequados. 2 — O acolhimento residencial tem como finalidade contribuir para a criação de condições que garantam a adequada satisfação de necessidades físicas, psíquicas, emocionais e sociais das crianças e jovens e o efetivo exercício dos seus direitos, favorecendo a sua integração em contexto sociofamiliar seguro e promovendo a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral.

Neste sentido, as instituições sociais são estruturas criadas por iniciativa pública ou privada que pretendem eliminar as situações de risco a que as crianças e jovens se encontram expostas, neste sentido, Sandomingo (1998), citado in Quintães (2009: 13) refere que estas instituições são promovem

uma atenção especializada àquelas crianças e jovens que, por circunstâncias familiares distintas, necessitem de ser separados temporariamente do seu núcleo familiar, e para as quais o internamento é a opção preferencial face à impossibilidade de lhes oferecer outro tipo de recursos

Situação que, acrescentaria eu, poderá ser temporária ou definitiva. A Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro refere no seu artigo 50º número 2 que

As casas de acolhimento podem organizar-se por unidades especializadas, designadamente: a) Casas de acolhimento para resposta em situações de emergência; b) Casas de acolhimento para resposta a problemáticas específicas e necessidades de intervenção educativa e terapêutica evidenciadas pelas crianças e jovens a acolher; c) Apartamentos de autonomização para o apoio e promoção de autonomia dos jovens.

Complementa ainda no mesmo artigo número 3 que

Para além das casas de acolhimento, as instituições que desenvolvem respostas residenciais, nomeadamente nas áreas da educação especial e da saúde podem, em situações devidamente fundamentadas e pelo tempo estritamente necessário, executar medidas de acolhimento residencial relativamente a crianças ou jovens com deficiência permanente, doenças crónicas de carácter grave, perturbação psiquiátrica ou comportamentos aditivos, garantindo os cuidados socioeducativos e terapêuticos a prestar no âmbito da execução da medida.

Assim, importa fazer uma breve análise ao conceito de instituições. As instituições sempre existiram na sociedade, a sua origem remete-se para os primórdios da história, contudo, a Revolução Industrial é um marco de grande importância, uma vez que após à referida revolução começaram a surgir muitas instituições, de grandes dimensões, a fim de manter o controlo social e colocar todas as pessoas socialmente excluídas (Casas, 1988; Quintãns, 2009). Nesse momento as instituições apresentavam uma função meramente assistencialista e de cariz indiferenciado. Durante todo o século XX foi visível o aumento de instituições com a mesma função, alargando-se assim à proteção de crianças abandonadas e abusadas (Alberto, 2003, Carvalho, 2012; Casas, 1988; Quintãns, 2009).

Mais tarde, com a Segunda Guerra Mundial, e com o aumento de criança órfãs e abandonadas, o acolhimento residencial ganha um novo impulso, sendo o seu papel e as suas práticas (satisfação das necessidades) relativamente bem toleradas até aos finais dos anos 60.

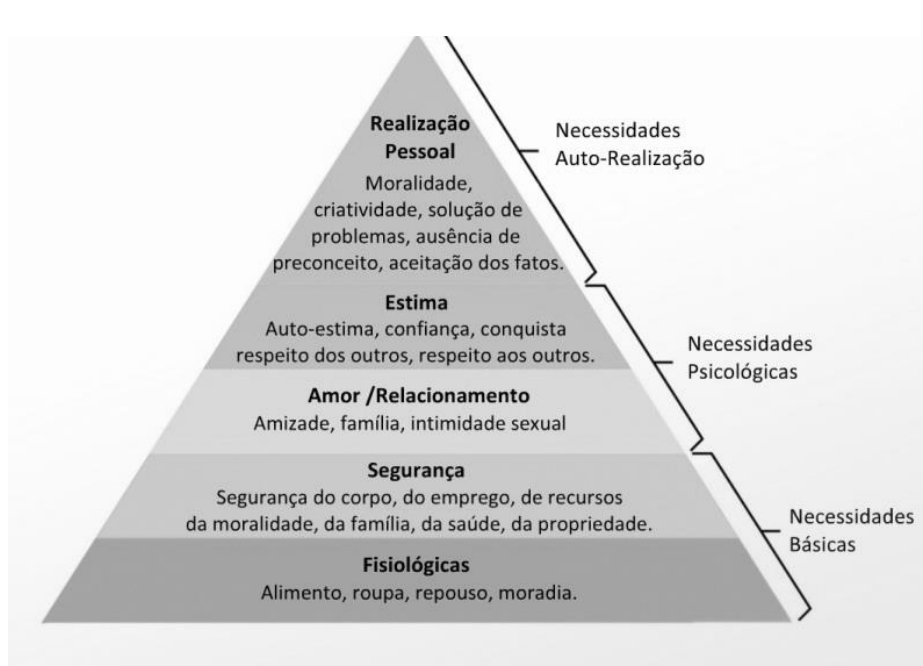
Foi nos anos 60 que Goffman realiza o seu estudo intitulado “*Manicómios, prisões e conventos*” onde desenvolve o seu conceito de “*Instituições Totais*”, que segundo este são “*um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada.*” (Goffman, 1961: 11). É com base no seu estudo que são identificadas as principais características das instituições, nomeadamente, as estruturas de grandes dimensões, o seu fechamento ao exterior e a extrema rigidez, “*Seu "fechamento" ou seu carácter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no mesmo espaço físico - por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos*” (Goffman, 1961: 16) e, ainda, a exclusão social e o estigma das pessoas ali acolhidas “*se a estada do internado é muito longa, pode ocorrer, caso ele volte para o mundo exterior o que já foi denominado "desculturamento" – isto é, "destreinamento" - que o torna temporariamente incapaz de enfrentar alguns aspetos de sua vida diária*” (Ibidem: 23). Salienta-se que Durkheim, na mesma linha de pensamento, refere que as instituições têm como finalidade “*assegurar a objetividade da vida em sociedade, em oposição às motivações individuais*” (citado por Santos, 2010: 23), isto é, servem para limitar a vontade dos sujeitos e obrigá-los ao cumprimento de regras sociais.

Foi entre os anos 50 e os anos 80 que as instituições, principalmente, as de acolhimento residencial para crianças e jovens em perigo, sofreram grandes transformações, passando de espaços de grandes dimensões com ambientes despersonalizado e impessoais para espaços mais familiares e acolhedores, ou seja, passamos de macro instituições para micro instituições (Santos, 2010). Contudo, pode-se referir que só nos finais dos anos 80 é que se começa a verificar as mudanças e a patentear instituições de regime aberto e semi-aberto (Marins, 2004; Santos, 2010). As transformações no acolhimento nos anos 90 passaram também pelo término do referido assistencialismo para uma função mais completa que passa pela satisfação das necessidades básicas, educativas e transformativas do sujeito para o seu desenvolvimento global (Alberto, 2003).

No entanto, em Portugal ainda se verifica a existência de instituições de grandes dimensões, com mais de 40 crianças (Gomes, 2010) apesar de providenciarem um espaço de proteção física e social a que as crianças atribuem um sentimento de segurança (Fernandes, 2010). Salienta-se que as representações sociais tendencialmente negativas relativas ao acolhimento residencial surgem devido às primeiras instituições, próximas das “*instituições totais*” caracterizadas por Goffman no âmbito do estudo que efetuou.

Assim, no presente século e após as transformações referenciadas salienta-se que todas as instituições de acolhimento residencial, independentemente da problemática que se propõe a intervir, isto é, da sua índole/natureza, da sua missão, têm o papel fundamental no percurso de vida destes jovens ou, ainda, tem um papel crucial no rumo de vida que estes jovens podem vir a ter após o seu acolhimento residencial, logo, as instituições, os técnicos e pessoal não técnico têm o dever da prestação de cuidados, de reabilitação, de educação, da preservação da integridade e identidade, da reinserção social e da autonomização, ou seja, têm de potenciar às crianças e jovens ambientes de vida com base na estabilidade relacional, funcional e instrumental, preparando-os para desafios e para processos de mudança (Berger, 1998; Calheiros, Fornelos e Dinis; 1993; Casas 1993; Department of Health, 1998; Parker, 1998; Quintãns, 2009; Raymond, 1996, 1998; Zurita *et* Fernández del Valle, 1996), potenciando pela promoção de todas as necessidades. Necessidades estas que vão ao encontro da teoria de Maslow (1908 – 1970) (cf. figura I) para um desenvolvimento biopsicossocial.

Figura I - Pirâmide das Necessidades de Maslow



Fonte: <http://cubomagicobrasil.com/forum/topic/16285-pir%C3%A2mide-de-necessidades-de-maslow/>

Neste momento, as respostas sociais que efetivam as medidas de acolhimento residencial, continuam a ser as seguintes:

- Casa de Acolhimento de Emergência (CAE): acolhe crianças de urgência, em perigo eminente, pelo período não superior a 48 horas. Por vezes, esta resposta existe em CAT e LIJ que reservam camas exclusivas para situação de emergência.
- Centro de Acolhimentos Temporários (CAT): destinado a acolher crianças e jovens em risco, com carácter de urgência e temporário, sendo que a criança não deverá permanecer na referida resposta por um período superior a 6 meses. A presente resposta acolhe crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas dos 0 – 18 anos de idade, dividida em duas vertentes, CAT's destinados para acolher crianças na primeira infância até à puberdade (0-11 anos) e outros que acolhem após os 11 anos de idade, na fase da pré-adolescência e adolescência (12 – 18 anos de idade).
- Lares de Infância e juventude (LIJ): acolhe crianças e jovens em risco, pelo período superior a 6 meses, com idades superiores a 12 anos, normalmente, separados por sexo.

Contudo, existem outras respostas, de cariz especializado, não exclusivas para crianças e jovens em risco, mas potenciadoras de remoção do risco em função da sua intervenção e do motivo do acolhimento, nomeadamente:

- Centros de Apoio à Vida (CAV): resposta social, desenvolvida em equipamento, vocacionada para o apoio e acompanhamento a jovens grávidas ou puérperas com filhos recém-nascidos, que se encontram em risco emocional ou social.
- Lares Residenciais (LR): acolhimento de jovens com mais de 15 anos com alguma deficiência ou incapacidade;
- Apartamentos de Autonomização (AA): consiste em apartamentos destinados a apoiar jovens, com idade superior a 15 anos, para a autonomia de vida, quando o seu projeto de vida assim o define;
- Comunidades Terapêuticas (CT): prevê o acolhimento prolongado e especializado, com apoio psicoterapêutico e socioterapêutico, para adultos e jovens com dependências;
- Comunidades de Inserção (CI): resposta social, desenvolvida em equipamento, com ou sem alojamento, com o intuito da (re)inserção social de diversos grupos alvo que, por determinados fatores, se encontram em situação de exclusão ou de marginalização social;
- Casas Abrigo (CA): prevê o acolhimento temporário a mulheres ou jovens vítimas de violência doméstica, acompanhadas ou não de filhos menores, que não possam, por questões de segurança, permanecer nas suas residências habituais.

Realça-se que todas as mudanças requerem tempo para a sua implementação, nomeadamente as mudanças legislativas que implicam alterações estruturais e orgânicas enraizadas, daí ainda existir as modalidades de CAT e LIJ. Contudo, salienta-se que as alterações legislativas relativas ao acolhimento, além de evidenciar a necessidade de unidades especializadas, nas áreas da educação especial e da saúde, nomeadamente para crianças ou jovens com deficiência permanente, doenças crónicas de carácter grave, perturbação psiquiátrica ou comportamentos aditivos, vem terminar com a diferenciação do acolhimento por idades e por tempos de acolhimento, ou seja, a diferenciação

existente entre CAT e LIJ descrita anteriormente, passando ambas as respostas a ser designadas de casas de acolhimento residencial (Lei 142/2015 de 8 setembro).

Em Portugal e, de acordo com os dados contidos na Carta Social⁵, que apresenta a rede de equipamentos e serviços existentes em território nacional, e a listagem de comunidades terapêuticas são identificados: 133 centros de acolhimento temporário, 226 lares de infância e juventude, 23 lares residenciais, 17 centros de apoio à vida, 49 comunidades de inserção e 29 comunidades terapêuticas para jovens com idade inferior a 18 anos.

Assim e, relativamente ao sistema de acolhimento em Portugal e, de acordo com os últimos dados publicados pelo ISS (CASA, 2016) estiveram em situação de acolhimento 11 212 crianças e jovens em risco no ano 2015, das quais 2612 saíram do sistema de acolhimento no referido ano, 6398 iniciaram o acolhimento em anos anteriores e 2202 foram acolhidas no presente, encontrando-se acolhidas no término do referido ano 8600 crianças e jovens, situação que se mantém muito semelhante nos últimos 5 anos. Contudo, a mesma fonte ressalva que as crianças e jovens referenciadas são apenas um universo exíguo no sistema de proteção, salvaguardando que as medidas de promoção e proteção em meio natural de vida, nomeadamente de apoio junto dos pais, são predominantes em detrimento das medidas de acolhimento, cumprindo assim com os princípios orientadores previstos na LPCJ, nomeadamente, a prevalência da família, a responsabilidade parental e o primado da continuidade das relações psicológicas profundas.

O relatório anual demonstra que se vêm mantendo a tendência dos últimos anos, no que concerne ao sexo dos sujeitos acolhidos e a idade dos mesmos. Neste sentido o ISS revela uma prevalência de jovens do sexo masculino, 51,7%, sendo que os restantes 48,3% corresponde ao sexo feminino. No que concerne aos segmentos etários, a adolescência continua a ser a faixa etária de referência, sendo que 69% dos sujeitos do sistema de acolhimento têm idades compreendidas entre os 12 e os 20 anos,

⁵ Carta Social consubstancia-se num estudo de análise da dinâmica da RSES (Rede de Serviços e Equipamentos Sociais) pretendendo dar a conhecer as respostas sociais, no âmbito da ação social, tuteladas pelo MSSS, em funcionamento no Continente, a sua caracterização, localização territorial, equipamentos e entidades de suporte.

correspondendo a maioria à etapa da adolescência (12-17 – 55,6%) e, apenas 31% das crianças acolhidas se encontram na faixa etária dos 0 aos 11 anos. Salienta-se que o universo de população em acolhimento se encontra em idade da frequência escolar obrigatória.

Os principais fatores de acolhimento identificados foram a falta de supervisão e acompanhamento familiar (60%); a exposição a modelos parentais com condutas desviantes, antissociais ou com perturbações do desenvolvimento (33%); negligência dos cuidados de educação e saúde (32% e 30%) e, por fim, comportamentos de risco da própria criança/jovem (15,5%), a ausência temporária de suporte familiar (10,8%) e a prática de comportamentos desviantes pelo próprio (9,6%).

Perante as problemáticas identificadas e em consonância com o que se encontra documentado em bibliografias diversas e dados estatísticos a resposta que continua a predominar nas medidas de acolhimento é acolhimento residencial, sendo que em Portugal, no ano de 2015, estiveram em casas de acolhimento 7544 crianças e jovens (87,7%) e em famílias de acolhimento 303 crianças e jovens (3,5%). Das 87,7% crianças e jovens em acolhimento residencial, 5408 crianças e jovens estiveram em acolhimento residencial prolongado em LIJ (62%), e 2136 crianças e jovens estão acolhidas em CAT (24,8%).

Relativamente às crianças e jovens em acolhimento residencial destaca-se, para além de muitos outros projetos, intervenções e acompanhamentos, a importância da planificação do projeto de vida de cada um, sendo que esse mesmo projeto deve ser desenvolvido desde a chegada até à saída. De acordo com o CASA (2015) os projetos de vida dos sujeitos em acolhimento passam maioritariamente pela autonomização (33%) situação que ocorre quando a reunificação familiar se encontraram comprometidas ou mesmo inviabilizadas; segue-se a reintegração na família nuclear (31,4%), quando existe a possibilidade de a criança ou jovem integrar o agregado familiar de origem após e mediante programas de intervenção familiar. Todos os outros projetos de vida apresentam uma frequência diminuta comparativamente com os identificados, neste sentido, a adoção é o projeto de vida de 10,3% das crianças; o acolhimento permanente de 7,8% dos sujeitos, situação que se verifica em crianças e jovens que, além de verem impossibilitado o retorno à família, são portadores de problemas da área da saúde física e/ou mental, que requerem cuidados específicos a longo prazo, que não permitem a

autonomização; a (Re)integração na família alargada 5,5% dos indivíduos; a Confiança à guarda de terceira pessoa, tutela, regulação do exercício das responsabilidades parentais 1% dos jovens; e o apadrinhamento civil 0,4% das crianças e jovens.

O CASA (2015) revela que dos 2612 indivíduos que cessaram o acolhimento 83,5% concretizaram o projeto de vida estipulado, sendo que 1291 crianças (49,4%) reintegraram as famílias nucleares, 315 (12%) foram adotadas, 355 (13%) foram reintegradas na família alargada. O mesmo relatório salienta que 299 jovens (11,4%) atingiram a maioridade saindo do sistema de proteção; 135 jovens (5,2%) saíram para a vida autónoma; 86 jovens (3,3%) foram viver com família idónea, tutora ou padrinho civil; 72 jovens (2,7%) encontram-se em fuga prolongada, com encerramento do processo de promoção e proteção; 39 jovens foram para outras respostas (22 jovens (0,8%) encontram-se em lar residencial, 8 (0,3%) em comunidade terapêutica com aplicação de medida, 5 (0,2%) em comunidade de inserção, 2 (0,1%) em colégio de ensino especial, 2 (0,1%) em casa abrigo).

3 – DO DESENVOLVIMENTO HUMANO À (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS ACOLHIDOS

“Os outros moram em nós; nós moramos nos outros [...]”

Morin, 2002

Como verificámos anteriormente os projetos de vida com maior aceção são a reintegração familiar e a autonomização, logo, desde já, e, em consonância com o que se pretende analisar através deste estudo, importa perceber o desenvolvimento humano e a construção ou (re)construção da *identidade*.

O desenvolvimento humano é mote de análise de várias disciplinas, desde logo da Filosofia, da Sociologia, da História, da Antropologia, da Psicologia, entre outros. Contudo e, desde cedo, apareceram várias teorias explicativas do desenvolvimento humano destacando-se as seguintes referências: Jean Piaget (1896 – 1980) defende que o desenvolvimento é essencialmente biológico e que este é potenciado pelo cognitivo através da interação com objetos e o abstrato, tendo sido um dos investigadores mais

influentes no século 20; Skinner (1904 – 1990) e Watson (1878 – 1958) defendem uma teoria *Behaviorista* que refere que o desenvolvimento ocorre através da imitação e do reforço do comportamento do outro; Sigmund Freud (1856 – 1939) refere que o desenvolvimento humano ocorre através da *Teoria Psicosexual*, isto é, o aparelho psíquico e o desenvolvimento humanos são explicados pela evolução da psicosexualidade do sujeito através de estágios até aos 5 anos de idade; Vygotsky (1816 – 1934) assenta numa perspectiva “*sócio-interacionista*”, isto é, defende que o desenvolvimento humano ocorre através das relações, das trocas, das interações entre sujeitos; mais tarde, nos anos 50, Erik Erickson (1904 – 1994) desenvolveu a teoria de Freud rejeitando que a infância é o momento mais significativo no desenvolvimento e que a personalidade tenha apenas como base a sexualidade, referindo que o desenvolvimento ocorre por estádios até à fase adulta, com principal incidência na adolescência e na relação com os outros através das crises/conflitos internos; por fim, Bronfenbrenner (1917 – 2005) faz referência ao desenvolvimento humano em quatro níveis: as pessoas, o processo, o contexto e o tempo, ou seja, refere que o desenvolvimento humano ocorre através da relação dos processos psicológicos, a participação dinâmica do ambiente, as características do sujeito e a construção histórica, social e cultural, dando uma análise completa do sujeito enquanto ser biopsicossocial.

A presente teoria defende que o desenvolvimento humano deriva das várias esferas da vida e ocorre em toda a vida, assim a referida perspectiva define o desenvolvimento humano como “*o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida*” (Bronfenbrenner, 1989: 191). Os quatro níveis identificados ou também designado de sistemas, de acordo com a teoria do autor são o microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistemas (Bronfenbrenner, 1979, 1996). Salienta-se que os presentes sistemas não são estanques e fechados estabelecendo relações entre si, promovendo e possibilitando assim a transformação do sujeito, o seu desenvolvimento, criando assim o “*eu*”.

O microsistema também conhecido como primeiro nível ecológico de Bronfenbrenner refere-se às primeiras relações estabelecidas pela criança, relação com os pais, com os irmãos, com os cuidadores, com os amigos na creche ou pré-escola, com as professoras, refere-se aos “*cenários imediatos nos quais ocorre o desenvolvimento da criança*” (Delgado, 2009: 160), onde a mesma pode intervir ativamente e, conseqüentemente o

que maior impacto tem no seu desenvolvimento. (Bronfenbrenner, 1979, 1996; Correia e Serrano, 1998; Delgado, 2009; Pereira, 2002).

O mesossistema ou segundo nível ecológico refere-se à relação estabelecida entre diferentes sistemas em que a criança integra e intervêm, a relação escola família é um exemplo. Quanto maior a diversidade de sistemas em relação e quanto maior a intensidade maior a riqueza deste sistema. Este nível está presente em todo o ciclo de vida de um sujeito. (Bronfenbrenner, 1979, 1996; Correia e Serrano, 1998; Delgado, 2009; Pereira, 2002).

O exossistema ou terceiro nível ecológico são as “*estruturas sociais formais e informais que não implicam a participação ativa da criança, mas que influenciam e delimitam aquilo que acontece no contexto imediato em que esta se movimenta*” (Delgado, 2009:160), entre os quais a comunidade em que está inserida, as respostas educacionais e sociais, entre outras (Bronfenbrenner, 1979, 1996; Correia e Serrano, 1998; Delgado, 2009; Pereira, 2002).

Por fim, o macrosistema ou quarto nível ecológico está associados às sociedades, aos valores culturais, às políticas públicas, à legislação, etc. Também estes influenciam diretamente os restantes sistemas. (Bronfenbrenner, 1979, 1996; Correia e Serrano, 1998; Delgado, 2009; Pereira, 2002).

Salienta-se que este modelo é de extrema relevância na análise das situações de perigo uma vez que este permite uma análise multifatorial, multissetorial, intersistémica, complexa, que possibilita a análise do sujeito num todo, na relação com os outros, na avaliação dos riscos e das proteções, ou seja, o presente modelo permite “*analisar o ambiente ecológico concreto em que sua família se integra, as suas disfunções, e o modo como a família se relaciona com os meios exteriores, ao nível do meso e do exossistema*” (Delgado, 2009: 161). Citando Gaspar:

De acordo com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 2004; Bronfenbrenner et Morris, 1998) além do contexto, o processo é o principal responsável pelo desenvolvimento ocorrido. Ou seja, o facto de alguém crescer num lar de acolhimento para menores, não pode à partida ser entendido como risco ou proteção, dependendo mais da qualidade das relações e da presença de afetividade e reciprocidade que a institucionalização proporcionar (2014: 107).

De acordo com os mesmos autores, as transições são normativas e não normativas, ou seja, esperadas e previsíveis ou pelo contrário, inesperadas e imprevisíveis, são

impulsionadoras da percepção de si e do outro na inter-relação, “*as chamadas transições ecológicas, consideradas ao mesmo tempo produto e produtor de mudanças no desenvolvimento (Bronfenbrenner 1979/2004).*” (Gaspar, 2014: 112) e são, além de tudo, criadoras de identidades.

É através da análise das teorias de desenvolvimento que se percebe que a identidade do ser humano é desenvolvida ao longo da vida, na relação com o outro e entre os diferentes sistemas. Após análise de diferentes bibliografias e autores continua a ser difuso definir o conceito de identidade pelo seu carácter subjetivo e mutante, como refere Vieira “*A identidade é um conceito vasto e extremamente complexo cuja definição não é, e, talvez, nunca será, linear, pois está sempre em manifesta construção, consoante as experiências que cada um de nós tem no mundo*” (1999: 62). Assim, pode-se começar por referir que a identidade apresenta um carácter multi dinâmico e se encontra em constante transformação (Dubar, 1997, 2000; Lahire, 2002; Laplatine *et* Noouss, 2002; Maalouf, 1999; Velho, 1981, 1994; Vieira, 1999, 2009, 2011; Kaufmann, 2003). Por outro lado, pode-se reafirmar que a mesma se desenvolve ao longo da vida, no entanto, diversos autores, como Erickson (1904 – 1994), Costa (1991) defendem que a adolescência é a fase crucial para a sua consolidação, como refere Ramalho

a construção da Identidade e, correlativamente, a organização do processo de autonomização, ao mesmo tempo que defendem as fases anteriores do desenvolvimento para a sua resolução, determinaram também a evolução de todo o desenvolvimento posterior (2003: 106).

Assim, para o presente estudo de investigação, o conceito identidade será analisado tendo em conta os conceitos associado à psicologia de Erickson (1968) que refere que

a formação da identidade constitui-se a partir de um processo de reflexão e observação simultâneas que «ocorre em todos os níveis de funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles (...). Este processo é na sua essência, e felizmente, segundo o autor, um processo em grande parte inconsciente, exceto em momentos de crise, quando as «condições internas e as circunstâncias externas se combinam para agravar uma dolorosa ou eufórica consciência de identidade» (Ramalho, 2003: 84)

Num âmbito mais sociológico, antropológico, com um cruzamento biológico e psicológico, ou seja, Filho refere que

o processo identitário é, ao mesmo tempo, individual e social, supõe uma interestruturação entre identidade individual e a identidade social dos atores sociais, em que componentes psicológicos e sociológicos se articulam organicamente. Os indivíduos se integram em diferentes grupos sociais, assumindo diferentes identidades coletivas, identificando-se com esses grupos, tendo o sentimento de a eles pertencerem, mas simultaneamente, tendem a

diferenciar-se, tornando-se autônomos e firmando-se como indivíduos, como sujeitos, como atores sociais (Filho, s/d, s/p).

Assim, o sujeito desenvolve-se e cria a sua identidade através dos processos de socialização, sendo que de acordo com Dubar (1997) os processos de socialização são interativos e multidirecionais, estes não transmitem apenas valores, normas e regras, nem são apenas resultados de aprendizagens formais, mas, antes produto de uma construção lenta e gradual, a socialização não é mais que um processo de identificação e construção identitária de pertença e de relação com os outros, citando Vieira

Para a identidade e cultura pessoal, concorrem não só a origem social e a socialização primária, onde se constrói a mente cultural do indivíduo (Iturra, 1990), mas também toda a trajetória biográfica que pode atravessar não só vários estratos sociais bem como várias mentalidades. O resultado, a identidade num dado momento, mista de individual e de coletivo (o individual, e mesmo o pessoal, o subjetivo, é também social) é pois, ainda um processo e não uma estrutura. É um terceiro instruído (Serres, 1993), uma terceira, quarta, quinta e mais dimensões de ser e estar, uma construção identitária, uma fusão entre o back-ground já possuído e as alternativas culturais detetadas e interiorizadas pelo indivíduo. (2011b: 47).

No entanto e, de acordo com os mesmos autores a construção identitária, a construção do *self*, não é apenas resultando de uma imposição social, apesar do social ter grande influência, existe toda uma “*panóplia de fatores*” (Vieira, 2009) internos que condicionam, igualmente, o *self*, ou seja, aquilo que me é apresentando, é visto por mim em função da minha interpretação, que irá surgir em função do local em que me encontro, da minha história de vida, da minha vontade, de múltiplos fatores, como descreve Vieira

É evidente que esta leitura e interpretação é condicionada por todos aqueles elementos que foram subjetivamente assimilados e “processados”, por todos os “eus” anteriores que se foram alterando e levaram ao novo “eu”. O modo como o mundo entre pela minha janela (social/cultural) e o modo como me situo e me movimento nesse mesmo mundo (pessoal) estão de tal forma interligados que se torna impossível destrinça-los. Um vai alterando o outro e vice-versa. Este “eu” alterado “tem de ser explorado e construído como parte de um processo reflexivo de ligação entre a mudança pessoal e a mudança social” (Giddens, 1997: 30) (2009: 50).

Neste sentido e, tendo consciente o conteúdo do presente estudo, importa referenciar e analisar os conceitos de *Incidentes críticos*, *pessoas críticas* e *fases críticas* desenvolvidos por Flanagan (1954), Sikes *et al.* (1985), Vieira (1998, 1999, 2004) que influência e promovem alterações internas nos sujeitos, alterações essas que estão na gênese das reconstruções identitárias que vão ocorrendo ao longo da vida. Desde logo importa ressaltar que os conceitos referidos podem ocorrer de forma inconsciente ou consciente, contudo, estes só se permitem ser analisados, refletidos, reconhecidos e

identificados posteriormente, isto é, do presente para o passado (Vieira, 2011), numa análise retrospectiva com o distanciamento necessário.

Assim, os *incidentes críticos* ou *fases críticas* são

momentos e episódios energéticos que têm enormes consequências para o desenvolvimento e mudanças pessoais. Não são planejados, antecipados ou controlados. São flashes que iluminam fortemente, em um momento, algum aspeto, ou aspetos problemáticos. (Woods, 1993: 1).

ou seja, são momentos da vida dos sujeitos, acontecimentos nas relações e interações com os outros, “*são fases da vida que operam mudanças nas condutas e nos pensamentos de pessoas*” (Vieira, 2011b: 21) que de alguma forma são tão intensos, tão significativos que moldam, que permitem a transformação do sujeito, possibilitam a sua reflexão, a sua construção, mesmo que de forma inconscientes e, só anos mais tarde se possibilite identificar que aquele acontecimento fez, promoveu aquela mudança. Neste sentido, as *pessoas críticas* são sujeitos que se cruzaram nas nossas vidas e que por algum incidente foram mais significativos para, tiveram um impacto maior em nós, pode ser por momentos ou maneiras de ser negativas, ou pelo contrário, por algo positivo, é o que a psicologia chama de *pessoas de referência*.

Assim, pode-se referir que a construção identitária ocorre “*através de um processo de metamorfose cultural, que não raras vezes coloca as pessoas numa encruzilhada reflexiva*” (Vieira, 2011b: 61), acrescento eu, na dúvida de quem são? De onde vieram? E o que são?, a uma “*encruzilhada da identidade*”. Todos estes pensamentos levam a uma análise sua, da cultura de onde partiu e da cultura a onde chegou, como tal, a uma aprendizagem, a uma mudança (mais ou menos visível), a uma transformação, logo a uma metamorfose. Neste sentido, Vieira (2009) identifica dois resultados possíveis da metamorfose cultural extremista: o Oblato – “*...pessoas que rejeitam as origens socioculturais*”, “*O oblato não faz, explicitamente, a ligação entre as duas margens, o rio separa as duas culturas, não há continuidade entre ambas*” (Vieira, 2009: 39) e o trânsfuga “*o individuo recebe o novo, mas não rejeita o velho. Incorpora no seu universo pessoal a aquisição cultural que dá uma dimensão à cultura de origem mas que não aniquila nem substitui. Antes sim, dá-lhe uma terceira dimensão, resultante da integração comparativa entre o nós e o ele.*” (Vieira, 2011b: 66) E isto sim, é a multiculturalidade existente na sociedade e a complexidade do *eu* nas mais diversas formas de aceitação ou não desta.

A identidade de cada sujeito é em todo o momento contruída e (re)construída, é a criação de um *terceiro instruído*, é a “*passagem de uma margem do rio para a outra*” (Serres, 1993) é “*1 e 1=3*” (Vieira, 1999, 2003, 2009, 2011) de acordo com as bibliografias analisadas (Dubar, 1997, 2000; Lahire, 2002; Laplatine et Noouss, 2002; Maalouf, 1999; Velho, 1981, 1994; Vieira, 1999, 2009, 2011) a identidade revela um carácter complexo, dialético, reflexível, dinâmico, compósito, em que o todo é mais que as partes que a compõem, é intrínseca a cada individuo, é heterógena, mutável, mestiça, transformativa, como refere Vieira

A construção de identidade consiste em dar um significado consistente e coerente à própria existência, integrando as suas experiências passadas e presentes, com o fim de dar um sentido ao futuro. Trata-se de uma incessante definição de si próprio: o que/quem sou, o que quero fazer/ser, qual o meu papel no mundo e quais os meus projetos futuros, processo nem sempre pacífico e causador, por vezes, de muitas crises e angústias existenciais (Dubar, 2000)” (2009: 37).

assim pode-se dizer que a identidade é a nossa riqueza, é o que nos define, é aquilo que apenas é nosso, como acrescenta Dubar

A Identidade de alguém é, no entanto, aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinónimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O individuo nunca constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações (1997: 13).

4 – DA MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL COM JOVENS ACOLHIDOS

"A minha pátria é outra e ela está ainda por nascer."

Couto, 2015

Todo o desenvolvimento, a construção e (re)construção identitária desenvolvem-se através de múltiplos processos intrínsecos e relacionais, daí podermos afirmar que todas as transformações que os sujeitos vivenciam surgem de diferentes processos de mediação, mediações internas e externas como verificaremos de seguida. Por sua vez e, tendo em conta o estudo que nos propomos realizar, as intervenções sociais são de crucial influência e importância para o desenvolvimento e (re)construção das identidades, pelo que a necessidade que o mesmo se paute por uma intervenção mediadora, também analisada nesta parte do trabalho.

Assim, importa referir que a mediação teve início há cerca de 40 anos nos EUA, tendo, na década de 90 proliferado em Portugal (Vieira, A. et Vieira, R., 2016), consequência da entrada do país na comunidade europeia, onde constatou a existência de diferentes países e múltiplos projetos que trabalhavam com a mediação enquanto estratégia de resolução de conflitos. Desde essa época a mediação e o papel de mediador tem vindo a ser fundidos e desenvolvidos. Destaca-se como pioneiro na implementação da mediação em Portugal, de acordo com Almeida (2010) a Obra Nacional para a Pastoral dos Ciganos, a Santa Casa de Misericórdia de Lisboa, a Associação Cultural Moinho da Juventude e o Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, nomeadamente ao nível de programas comunitários de formação e inserção sócio profissional de grupos desfavorecidos (Vieira, 2011). Em 1997 ocorreu a primeira abordagem técnica aos trabalhos desenvolvidos por mediadores no terreno, onde se destacou a mediação como acordo entre as partes, como qualificação das partes e como integração. Desde então, a mediação tem sido alvo de diversos estudos, abordagens e análises, encontrando-se atualmente associada às mais diversas áreas e formas de intervenção, de acordo com Oliveira *et al.* “*o raio de ação da mediação é amplo, uma vez que se pode estender a várias áreas de interesse, nomeadamente, mediação social, cultural, ambiental, civil, comercial, de seguros, comunitária, desportiva, familiar, laboral, penal, política, entre outras.*” (2005: 22).

Cohen-Emerique (1997), Torremorrel (2008), Vieira A. (2013, 2016), Vieira R. (1999, 2003, 2009, 2011a, 2016) vão além da mera mediação de conflitos e soluções muito abordada a nível da área do direito e refletem a mediação enquanto prática reabilitadora, educativa, transformadora, pedagógica, que apresenta na sua génese as relações como fundamento de aprendizagem e de construção do social. É nessa perspetiva, e tendo por base as teorias dos referidos autores, que o presente estudo assenta.

Mas, afinal, quando falamos em mediação, falamos de quê? De acordo com Folberg e Taylor (1992), citado por Cunha e Lopes a mediação é

um processo mediante o qual os participantes, juntamente com um terceiro elemento, negociam os problemas em disputa, com o objetivo de encontrarem opções, considerarem alternativas e chegarem a um acordo mútuo que se ajuste às necessidades das partes (2001: 15)

Ou seja, a mediação é um processo de negociação, regulação e transformação, isto perante a existência de um conflito, uma vez que “*o conflito deve ser visto como inerente à condição humana, levando a uma transformação pessoal e social que pode*

representar uma riqueza no relacionamento pessoal e intercultural” (Vieira, A. et Vieira, R., 2016: 31)

Quando falamos em mediação, também destacamos a existência de vários tipos de mediação, desde logo podemos analisar a mediação perante a existência de conflito, isto é uma mediação resolutiva ou reabilitadora (Cohen-Emerique, 1997; Vieira, A. et Vieira, R., 2016) ou, então podemos conceber uma mediação anterior ao conflito, ou seja, uma mediação preventiva (Cohen-Emerique, 1997; Vieira, A. et Vieira, R., 2016), neste sentido Vieira A. refere que

Parece cristalizar-se o conflito e atentar-se pouco na dimensão preventiva e relacional da tensão social, constante entre grupos e/ou pessoas como facto normal do encontro e desencontro de culturas, que pode gerar conflitos se não houver mediação no processo. A relação entre grupos e pessoas é sempre uma relação de encontros e desencontros, uma relação intercultural, social e potencial de diálogos e anti-diálogos, logo, uma relação tensa. Mas a tensão não é problema social. E os conflitos podem ocorrer, ou não, dependendo muito do trabalho de mediação sociocultural desenvolvido pelos próprios atores em presença ou por uma terceira pessoa, o designado mediador sociocultural. E isto vai, como temos dito, muito para além ou, melhor, para alguém, da psicologia da resolução de problemas e conflitos (2011).

A mediação sociocultural é fundamental para o indivíduo, família e comunidade, a mediação não deve ser apenas para intervir em crise, quando o problema existe, mas, sim *“antes do fim da linha”* (Vieira, 2011), como verificámos anteriormente. No que concerne à intervenção social e, independentemente da mediação ser pessoal, cultural, escolar, social, comunitária e institucional, a mediação ocorrer nas duas formas descritas, sendo de extrema importância o desenvolvimento de políticas que permitam uma ação mais preventiva. Atualmente, e no que respeita à mediação preventiva, é notória a sua ausência e urge a sua necessidade. Este tipo de mediação é crucial para retrair ou evitar que as tensões sociais e as diferenças levem a desigualdades extremas, a conflitos, a problemas graves, (exemplo do bullying, racismo, xenofobia, etc.), como refere Vieira, A., e Vieira, R. (2011) *“o mediador intercultural será um tradutor e facilitador e buscará vias para que a convivência não gere conflitos sociais e possibilite a (con)vivência”*. Relativamente à mediação resolutiva, a sua visibilidade é de maior revelo, até porque esta está e sempre esteve presente na vida diária de cada um e de todos. Assim, a mediação independentemente de reabilitadora ou preventiva tem sempre o objetivo da transformação dos sujeitos.

Atualmente vivemos num contexto social intercultural em que, a aceitação e compreensão das diferenças é fundamental e, não a tolerância, neste sentido, a mediação

ganha grande importância e, deveria deixar de ser uma utopia a sua existência e passar a ser uma realidade, sendo que a mediação é fundamental para a integração, para a mudança social e coesão social, assim como para a transformação e humanização do sujeito (Torremorell, 2008; Vieira, A. et Vieira, R., 2016), para a (re)construção do *eu*, do *nós*. De acordo com Cunha e Lopes

a prática da mediação, que inicialmente surge ligada ao termo negociação, é atualmente, assumida como um recurso fundamental para o desenvolvimento social dos vários países, em particular aqueles que se caracterizam por uma forte diversidade sociocultural, na medida em que se apresenta como uma função-chave para que a comunicação intercultural se realize. (2001: 21)

Neste sentido Torremorell (2008) identifica vários níveis de mediação tendo por base as dimensões relacionais do sujeito. O autor faz referência à

a mediação como formação integral; a mediação como processo que veicula convivência (interpessoal); a mediação como coeficiente de coesão (intragrupal); a mediação como nó de intercomunicação (intergrupal); e a mediação como cultura (social) (Idem, 2008: 70).

O primeiro nível de mediação, mais próximo do sujeito por ser intrínseco a si, é o nível que permite a transformação do sujeito através da introspeção, da própria aprendizagem, da reflexão, de experiência, de práticas, de comportamentos, da relação, como refere Torremorell

o processo mediador implica reencontro, reconhecimento, reconstrução, revalorização ... e uma série de aprendizagens (...) Auto-estima, autoconceito, compreensão e expressão de emoções e sentimentos, empatia, assertividade, escuta ativa, capacidades de pensamento criativo, reflexivo, crítico... marcam agora presença e conformam um trabalho autogerido, em primeira instância, a nós próprios. (...) A criação e interiorização de uma identidade não-violenta exige tempo, permanência e abertura de canais comunicativos, cognitivos e afetivos que retroalimentam, ao longo da vida, o próprio eu. Estamos a falar de aprender a ser (2008: 72).

No que concerne ao segundo nível o autor remete-nos para a ideia da relação com os outros que nos são mais próximos, com quem partilhamos o dia a dia, seja a família, no trabalho ou, no caso da presente investigação, na instituição de acolhimento e por isso, a existência de conflitos constantes, devido à partilha e à saturação, mais uma vez, a necessidade de uma mediação, não apenas de conflito mas de promoção de convivência, como o Torremorell refere “*a mediação, como processo veicular de convivência, atua como construtora de pontes entre as pessoas, ao contrário das normas e das leis, que se preocupam apenas em descrever condutas aceitáveis, ou não, e de as penalizar em seguida*” (2008: 73).

O terceiro nível ou dimensão intragrupal faz referência à mediação no seio dos vários grupos que o sujeito frequenta, seja ele formal ou informal e esta mediação remete-nos para a coesão do grupo, para a necessidade de elencar estratégias para a cooperação, assim *“a mediação atua no seio dos grupos como coeficiente de coesão que, surpreendentemente, estimula a dissensão, o debate reflexivo e o questionamento das dinâmicas instauradas”* (Torremorrell, 2008: 74).

No seguimento da mediação existente no interior dos grupos, da mediação na relação entre os membros do grupo específico, surge a necessidade de mediação entre grupos, *a mediação intergrupala*, uma vez que na sociedade existem diferentes grupos que se relacionam entre si, que interagem de diferentes formas. Por outro lado, destaca-se que dentro de cada grupo existem diferentes membros, membros de com identidade pessoal e identidade grupal e, na relação com outros grupos surgem conflitos que necessitam de mediação, neste sentido Torremorrell refere que a *“mediação facilita o funcionamento conjunto e efetivo, estimulando o intercâmbio, tendo em vista a democratização da tomada de decisões e promovendo, por conseguinte, uma verdadeira participação que aglutina em vez de dividir”* (2008: 74).

O último nível identificado pelo autor, um nível onde urge a mediação num nível mais macro, *a mediação como cultura*. Neste momento o autor pretende alertar para a existência de diferentes culturas, de diferentes modos de ser e pensar, num mundo global onde a mediação social terá extrema importância para o caminho da paz, *“substituir a cultura da confrontação e do litígio, pela da mediação e do consenso vai de encontro aos ideais da paz”* (Torremorrell, 2008: 76), remetendo-nos para a ideia da não tolerância ao outro, mas a relação com o outro, utilizando o conceito utilizado por Baptista (2008), Caride (2005) e Vieira (2014) uma mediação com vista à *“pedagogia social”*.

Deste modo percebemos a existência de vários tipos de mediação e diferentes níveis, pelo que se conclui que a mediação é transversal aos sujeitos, aos grupos, às profissões, aos sistemas, às culturas, perfazendo Riera e Sarrado (2000) citado em Torremorrell

a mediação, de inegável conteúdo metacognitivo, não é propriedade exclusiva de nenhuma profissão nem disciplina, devendo ser concebida como uma renovada antropologia e metodologia comunicativa, como tempos e espaços de convergência humana dócil ao serviço de pessoas e ideias em cada meio sociocultural (2008: 64).

Assim, o interventor social, independentemente, da sua formação base, da área em que trabalha, da função que desenvolve, ou do organismo que representa, deverá exercer a sua profissão com base na mediação, realizando uma intervenção mediadora, porque, independentemente da sua área específica, o trabalho será desenvolvido com ou para pessoas. Assim, a mediação é uma forma de intervenção que poderá ser realizada em diversas áreas, desde a vida pessoal dos sujeitos, à vida profissional, com intuito de proporcionar oportunidades para a tomada de decisões pelas partes em questão, utilizando técnicas que auxiliam a comunicação no tratamento das situações concretas entre os envolvidos de forma construtiva e interativa. O interventor social, ou qualquer trabalhador social é, na sua essência, mediador, desde logo por trabalharem com e para os sujeitos, fazendo assim com que os trabalhadores sociais sejam “*portadores de identidades compósitas* (Maalouf, 2002) e *dinâmicas em trânsito entre mundos pessoais e profissionais* (Vieira, 2009) em constante reflexividade, logo em constante metamorfose, transformação e vigilância reflexiva. O interventor social usa, ou deve usar, na sua prática diária uma intervenção mediadora socioeducativa, que, segundo Vieira

é considerada, (...) assim, uma filosofia de ação social que aposta numa política não monolítica, em que há apenas um ponto de vista, o lugar de quem fala mas, antes, numa filosofia que aposta na negociação entre as partes que não são só as partes de um conflito terminal. (2012: 17)

Assim, o papel dos profissionais do social, com formação técnica na área, passa por promover “*a mudança social, a resolução de problemas nas relações humanas e o reforço da emancipação das pessoas para promoção do bem-estar*” (FIAS, 2007: s/p) , independentemente, do mesmo exercer uma “*intervenção direta*” (Robertis, 2011: 139), que de acordo com o mesmo autor “*são as que têm lugar numa relação de frente a frente entre o trabalhador social e o utente; estão os dois presentes, o trabalhador social e a pessoa, e são ambos autores*” (Idem.), ou uma “*intervenção indireta*” (Idem.) que este caracteriza como “*as que têm lugar na ausência do utente, sendo o trabalhador social o único ator e a pessoa é simplesmente uma beneficiária*” (Idem.), no entanto salienta-se que, de acordo com o autor, muitos interventores sociais não concordam com a presente diferenciação uma vez que na prática real de trabalho ela acaba não ser estanque, realizando o mesmo profissional em simultâneo intervenções diretas e indiretas.

Face a presente diferenciação, importa perceber as diferentes intervenções, que de acordo com Robertis (2011) podem ser executadas pelos profissionais. Neste sentido, fazer-se-á uma abordagem sintética às intervenções diretas, primeiramente, e de seguida as intervenções indiretas selecionadas pelo autor.

As intervenções diretas identificadas pelo autor são

- 1) Acolher-Apoiar-Acompanhar; 2) Informar-Orientar-Educar; 3) Persuadir – influenciar; 4) Controlar- Exercer uma autoridade; 5) Relacionar – Criar novas oportunidades; 6) Estabelecer uma relação de trabalho com o utente (Robertis, 2011: 141-179)

Assim, todas elas devem ser impreterivelmente executadas na prática diária pelo trabalhador social em função de cada situação concreta. As intervenções identificadas como “1); 2); 5); 6)” (*Idem.*) são a base de uma intervenção mediadora e, só com a execução de ambas, de forma profissional e competente, surgirá a empatia e a confiança necessária a toda a intervenção, sem elas jamais existirá uma relação profissional com o utente. Por sua vez, a “3);4);” (*Idem.*), apesar das controvérsias que a questão origina, são prática recorrente de um interventor social em algumas situações, diria eu, mais extremistas, como o caso de situações de apoio a vítimas de violência doméstica, nomeadamente a importância dos conselhos, da persuasão de forma à mesma perceber que agressão é diferente de amor, mas também o exercer uma autoridade, em várias situações, nomeadamente, em diversos apoios sociais, em situações concretas de crianças e jovens em risco, etc.

As intervenções indiretas são:

- 1) Organização e vigilância social; 2) Condução de projetos em trabalho social de grupo; 3) Intervenções na envolvente das personagens; 4) Colaboração entre trabalhadores sociais; 5) Intervenções ao nível dos organismos sociais” (Robertis, 2011: 181-206).

Estas são a base do sucesso das intervenções diretas, ou seja, sem a execução destas (registos de documentos vários, organização do espaço e do tempo, o trabalho em rede, o trabalho de equipe, entre outros), o sucesso das diretas jamais surgiria.

Perante a panóplia de intervenções que um trabalhador social pode e deve exercer na prática do profissionalismo é de salientar que ambas podem ser executadas em diversos microsistemas, nomeadamente, o sujeito, a família, o grupo, a comunidade, etc. e, também, ao nível do meso e macrosistema.

No que concerne ao trabalho social importa, ainda, identificar as três dimensões desenvolvidas por Carmo (2000), uma vez que estas se encontram subjacentes às intervenções desenvolvidas no âmbito das crianças e jovens em risco e no acolhimento residencial. As dimensões da intervenção social caracterizadas por Carmo (2000) reportam-se à: (1) dimensão assistencialista, que se reporta, essencialmente, à satisfação das necessidades básicas; (2) à dimensão sócio-educativa, que se operacionaliza na socialização do sujeito, auxiliando na descoberta de recursos da comunidade e a capacidade de os usar; (3) e à dimensão socio-política que assenta no apoio à descoberta dos direitos e sua proteção (Carmo, 2000).

Neste sentido, e tendo em consideração o presente estudo, a mediação com a qual mais nos identificamos reporta-se à *mediação sociopedagógica* (Peres, 2016), uma vez que esta, e de acordo com o autor, assenta em quatro pilares fundamentais, na democracia (ética, política, participação e cidadania), na cultura (diversidade), na educação (interculturalidade e comunicação), e na escola/comunidade/territórios (Autonomia, justiça e desenvolvimento), pelo que esta prima pelo “*aprender a ser pessoa*” e pelo “*aprender a viver e a conviver com os outros*” (Peres, 2016: 65).

Em síntese, compreendemos que a mediação proporciona oportunidades para a tomada de decisões pelas partes em conflito utilizando técnicas que auxiliam a comunicação no tratamento das diferenças entre os envolvidos de forma construtiva e interativa, permitindo que os sujeitos consigam a sua capacitação, a sua autonomia, o *empowerment* (Vieira, A. et Vieira, R., 2016), assim “*Mediar é fazer a ponte, é criar relação e comunicação, é informar, é articular, é aconselhar, é gerar confiança, é facilitar a assunção de compromissos entre as instituições e entre as pessoas*” (Azevedo, 2005: 3).

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo pretende enquadrar metodologicamente a investigação realizada, como refere Vieira (2014) a metodologia é o caminho a percorrer para “alcançar” o conhecimento científico. Neste sentido, o primeiro ponto assentará na explanação dos objetivos em consonância com a problemática em estudo, aproveitando o presente momento para identificar a pergunta de partida que apresenta a génese do presente trabalho. O segundo momento será composto pela reflexão acerca das opções metodológicas utilizadas e as respetivas técnicas de recolha da informação. O terceiro momento assentará na delimitação do universo de estudo, bem como, o caminho percorrido no trabalho de campo, isto é, catalogar os procedimentos realizados. O quarto e último momento será explanada a técnica utilizada para a análise e tratamento dos dados recolhidos.

1 – DA PERGUNTA DE PARTIDA AOS OBJETIVOS

“A definição de objetivos é de importância decisiva porque permite orientar todo o processo de pesquisa.”

Moreira, 1994

Nem todas as crianças e jovens têm percursos biográficos protegidos por famílias nucleares mais tradicionais onde buscam o seu suporte psicossocial. Muitas crianças são produto de famílias heterogéneas, algumas *desestruturadas*, *multiproblemáticas* (Alarcão, 2006), ou mesmo *disfuncionais* (Martins, 2005), que vivem ambivalências entre os valores culturais e os direitos. É, após, avaliações complexas, multidisciplinares, multifatoriais, e precisas que muitas vezes são sinalizadas as crianças e jovens em risco à luz da LPCJP.

A referida legislação prevê no seu artigo 35º a existência de diferentes medidas de promoção e proteção, sendo primado pelo sistema de proteção as medidas junto da família, seja esta nuclear ou alargada. Quando estas alternativas não existem ou, ainda, quando as mesmas não promovem os efeitos desejados para a promoção e proteção dos

direitos e desenvolvimento integral do sujeito é promovido o afastamento do seio familiar, através do acolhimento residencial.

Nesta investigação, pretendemos, justamente, estudar sujeitos que tenham vivido trajetórias de vida de acolhimento residencial à luz da LPCJP e compreender que transformações identitárias ocorreram dentro de si entre a infância e a adultez que vivem hoje, já no tempo pós-institucional, assim a presente investigação teve na sua gênese a seguinte pergunta de partida: *Qual o ponto de vista dos sujeitos adultos sobre a influência das suas experiências de acolhimento institucional na própria (re)construção identitária?*

Neste sentido, esta investigação rege-se pelo seguinte objetivo geral: compreender a percepção dos indivíduos adultos sobre a influência das experiências de acolhimento institucional na (re)construção da sua identidade. Contudo, este objetivo subdivide-se em outros objetivos específicos, nomeadamente:

- explicar o papel e a influência da instituição na (re)construção da identidade dos sujeitos;
- perceber e refletir as práticas institucionais e os processos de promoção e proteção;
- identificar os sentimentos vivenciados pelas crianças e jovens e a sua inferência enquanto adultos;
- elencar as competências adquiridas ao longo do acolhimento;
- descrever o processo de autonomização e a sua importância;
- analisar os sujeitos enquanto adultos, percebendo a forma como vivem atualmente;
- identificar o papel da família;
- captar a relação indivíduo e instituição;
- perceber a relação adulto – instituição.

2 – DA METODOLOGIAS ÀS TÉCNICAS DA RECOLHA DE DADOS

“A metodologia é simultaneamente uma lógica e uma heurística. (...) A metodologia é a lógica dos procedimentos científicos na sua gênese e no seu desenvolvimento. (...) Ela

deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente, o seu próprio processo”

Torcato, 2006

Nesta parte do trabalho, pretendemos clarificar os pressupostos metodológicos que orientaram o processo de pesquisa, bem como as partes técnicas e métodos que lhe estão subjacentes. Como refere Vieira (2014) a metodologia é “*o caminho a percorrer para “alcançar” o conhecimento científico, o ponto de partida passa pelo quadro teórico que escolhemos para o nosso estudo, como vimos. E é através desse lugar que iremos definir o caminho: a escolha das opções metodológicas*”. Repensando as suas palavras, para a realização do presente estudo, utilizar-se-á o “*paradigma fenomenológico-interpretativo*”, interpretativo, reflexivo, um paradigma de descoberta, paradigma da triangulação, o cruzamento de metodologias e técnicas, cujo principal objetivo assenta em compreender identidades biopsicosocioculturais, a construção do eu (Amado, 2014; Faria et Vieira, 2016; Marques et al., 2016; Morin, 2002; Silva, 2009; Vieira, 2003, 2014).

Tendo em consideração a reflexão de Moreira e tendo em conta que o mesmo refere que

a abordagem qualitativa parte, precisamente, do pressuposto básico de que o mundo social é um mundo construído com significados e símbolos, o que implica a procura dessa construção e dos seus significados (...) descreve e compreende em detalhe os meios através dos quais os sujeitos empreendem ações significativas e criam um mundo seu (e dos demais) (2007: 49)

podemos referir que o nosso estudo abarca essencialmente uma metodologia qualitativa, assente na descoberta, compreensão, interpretação e reflexão do objeto de estudo, que abarca distintos métodos de recolha e análise da informação (Amado, 2014; Faria et Vieira, 2016; Marques et al., 2016; Morin, 2002; Silva, 2009; Vieira, 2003, 2014). Neste sentido, Bogdan et Biklen (1994) identificam cinco procedimentos cruciais para a concretização da investigação, nomeadamente: a recolha de dados; o tipo de dados relevantes; o destaque no processo; a análise dos dados; e a procura de interpretações realizadas pelos participantes. Assim, podemos referir que o investigador é identificado como instrumento preferencial para a recolha de dados, através do contacto direto com as pessoas. O investigador pretende refletir tanto os resultados como o processo, utiliza a riqueza de toda a informação transmitida pelo investigado e observada pelo próprio, assim, mais do que testar hipóteses, importa a construção de um quadro interpretativo da realidade, dos significados que os participantes atribuem às situações e vivências

(Amado, 2014; Faria *et* Vieira, 2016; Marques *et al.*, 2016; Morin, 2002; Silva, 2009; Vieira, 2003, 2014).

Assim esta investigação assentará em estudos biográficos, através do método história de vida, onde se privilegiou o estudo de caso, uma vez que os mesmos estudam identidades pessoais e sociais, mais especificamente a (re)construção destas identidades, mas “*não como material histórico*” (Amado, 2014: 169), pois apesar das biografias aprofundarem o “*(auto)conhecimento sobre o passado*” (Bogdan *et* Biklen, 1994) e compreensão do presente elas projetam o futuro, como refere Vieira

The construction of identity consists of giving a consistent and coherent significance to one's own existence, integrating an individual's past and present experiences, to confer sense upon the future. This entails an incessant definition of oneself: what/who am I, what do I want to do/be, what is my role in the world, and what are my future projects? It is not always a pacific process and sometimes causes many existential crises and anxiety (Dubar, 2000). (2014: s/p)

Neste contexto podemos referir que as abordagens biográfica enquanto estratégias de investigação “*procuram observar e registar as marcas e as experiências passadas para as contextualizar no espaço e no tempo da sua produção*” (Correia, 1996: 25) e, estes podem apresentar duas formas distintas em função do tipo de técnicas utilizadas, ou seja “*as biografias/autobiografias (em que os documentos pessoais, diários e portefólios têm um valor intrínseco por si mesmos) e as histórias de vida (em que se procura mais estabelecer a relação do individuo com os contextos sociais e culturais do seu trajeto pessoal)*” (Amado, 2014: 174), sendo pretensão do investigador aprofundar as *histórias de vida* (Amado, 2014; Faria *et* Vieira, 2016; Marques *et al.*, 2016; Morin, 2002; Silva, 2009; Vieira, 2003, 2014).

Assim, podemos referir que o principal objetivo dos estudos biográficos está associado à “*compreensão profunda do modo como as pessoas constroem e reconstroem determinados trajetos de vida*” (Amado, 2014: 184), em função dos diversos contextos biopsicossocioculturais, isto é

In this type of research, the researcher is concerned with attaining a detailed and in-depth understanding of what the subjects think, how they develop their reference frameworks and present themselves in everyday life, and how they manage their various personal identities and sense of belonging (Vieira, 2014: s/p).

Em forma de complementaridade, este estudo privilegiará o estudo de caso, por este permitir uma análise mais profunda, mais una, mais concretamente, uma análise em âmago dos sujeitos com toda a complexidade que envolve o processo da construção

identitária, neste sentido Gall *et al.* (2007: 447) define o “*estudo de caso de investigação como num estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos*”.

Por sua vez, este estudo, privilegiará um olhar etnográfico, uma vez que, o método etnográfico se caracteriza pela intervenção direta do investigador no campo de estudo, pois o etnógrafo é sempre alguém que vive com e, este tem o propósito de estudar o meio social, as relações sociais e a interação social, como refere Silva

To develop an ethnography (meaning implementing the method) implies that the researcher enters into a direct relationship with the subjects who are the object of study. In other words, the ethnographer enters a process of social interaction by socially interacting with those that produce social interaction he/she tries to describe and interpret (2009: 46).

Por outro lado, a etnografia é caracterizada como um “*método reflexivo*” porque se baseia na relação do investigador com o investigado, observador-observado, no “*face-a-face*”, logo pressupõe sempre uma relação social, onde o próprio investigador está a ser analisado/investigado, sendo necessário o mesmo (etnógrafo) ter capacidade de perceber o que é real ou o que está a ocorrer em função da sua presença, conforme refere Silva “*A reflexive ethnography entails that the ethnographer is attentive to the social relationship of the research*” (2009: 48).

Assim, no método etnográfico o investigador apresenta os seus conhecimentos, as teorias, tem os seus saberes *a priori* e, no intuito de melhor compreender a realidade, deseja um contexto de descoberta e, então vai para o campo de estudo observar, através da observação participante e, após o trabalho de campo interpreta e analisa as ações humanas e cria um estudo, normalmente, descritivo ou interpretativo, ou seja, um estudo etnográfico. Esta investigação não assenta fundamentalmente no método etnográfico, mas apresentará essencialmente um olhar etnográfico do objeto de estudo.

Tendo em consideração o objeto de estudo da presente investigação as técnicas de recolha de informação utilizadas foram, numa fase inicial, a análise/pesquisa documental (Ludke *et André*; 1986) e, seguindo-se a entrevista, tendo em consideração que “*a entrevista é uma forma de observação não participante*” (Dias, 2009: 207) e “*um procedimento de recolha de informação que utiliza a forma de comunicação verbal*” (*Idem.*), sendo, portanto, uma das técnicas mais ricas da recolha da informação e, como tal, será a forma de inquérito selecionada para a pesquisa a efetuar. A entrevista é uma

das técnicas mais ricas porque contempla a linguagem verbal e não-verbal, ao mesmo tempo que permite a exploração de determinada problemática em profundidade o que revela ser de maior pertinência para a realização de histórias de vida. Neste sentido, o tipo de entrevista utilizada foi, de acordo com Dias (2009) a *entrevista em profundidade*, normalmente, identificado como entrevista semi-estruturada (Amado, 2014; Faria *et* Vieira, 2016; Marques *et al.*, 2016; Morin, 2002; Silva, 2009; Vieira, 2003, 2014). Este tipo de entrevista é definida por Dias da seguinte forma:

consiste numa conversa em profundidade que, embora os temas sejam da iniciativa do entrevistador, o entrevistado estrutura as suas respostas como bem entender. A conversa desenvolve-se em torno de um tema ou acontecimento e, ao mesmo tempo que dá provas de uma certa diretiva quanto ao fundamento, o entrevistador leva o entrevistado a exprimir-se dentro dos limites do problema colocado (Dias, 2009: 210).

3 – DO CAMINHO PERCORRIDO AO UNIVERSO DE ESTUDO

“The best way to make children good is to make them happy.”

Wilde, s.d.

Face às técnicas selecionadas para a concretização da presente investigação foi elaborado um guião de entrevista (cf. apêndice A) e um documento complementar (cf. apêndice B) onde se encontra elencado os principais tópicos a serem desenvolvidos no decorrer na *entrevista em profundidade* (Dias, 2009), que será desenvolvida em jeito de conversa entre o entrevistador e o entrevistado (Bell, 1997).

Inicialmente foi realizada uma entrevista exploratória ao elemento identificado como S2, já descrita anteriormente. Que permitiu passar de um elenco de tópicos a um guião de entrevista que foi utilizado com os restantes três entrevistados (Vieira, 1999). De qualquer modo, este guião de entrevista foi sempre orientador de *entrevista como conversa* (Bell, 1997; Burgess, 1997) ou de *entrevista semi-estuturada e abertas* como preferem outros autores (Atkinson, 1990; Bogdan *et* Biklen, 1994; Caria; 2014; Costa, 1987).

Após a entrevista exploratória foi selecionado o restante universo de estudo para a presente investigação. Salientamos que o presente estudo, pretende refletir histórias de

vida, pelo que não será utilizada uma amostra no sentido positivista, ou seja, ela não será representativa da população, sendo que não é pretensão da presente investigação.

Neste sentido, e em consonância com as limitações espaciais e temporais que o presente estudo apresenta, o universo de estudo pelo qual optámos são quatro sujeitos, com idades superiores a 18 anos e, que tenham em algum momento da sua história de vida, permanecido em acolhimento residencial ao abrigo da legislação da promoção e proteção em vigor e, que tenham saído da referida instituição há pelo menos 2 anos.

A amostra de estudo foi exclusivamente selecionada tendo em consideração as características elencadas anteriormente, sendo um sujeito conhecido do investigador, tendo os mesmos partilhado o mesmo estabelecimento escolar no ensino secundário, um outro sujeito foi identificado no âmbito da prática profissional do investigador e de forma inesperada. Os restantes membros foram surgindo em efeito bola de neve. O terceiro entrevistado foi identificado pelo primeiro elemento e o último sujeito do universo de estudo foi identificado pelo terceiro.

Foi ainda estabelecido contacto com mais dois sujeitos, um do sexo masculino, que recusou participar na presente investigação e, outro sujeito do sexo feminino que, por circunstâncias de incompatibilidade de horário não foi possível proceder à entrevista.

Neste processo, procurámos e continuaremos a assegurar o direito à privacidade de cada participante, pelo que ao longo da presente investigação, estes, serão identificados como, S2, S1, A3 e A4, respetivamente.

Outro procedimento adotado pelo entrevistador foi a elaboração do consentimento informado (cf. apêndice C), sendo que o mesmo se traduz numa autorização expressa dada pelo participante à investigação, de forma escrita, depois de ter sido cuidadosamente informado acerca dos objetivos da mesma.

Todas as entrevistas foram realizadas em gabinete privado, de diferentes entidades públicas, de acesso restrito ao investigador, de forma a promover a confidencialidade dos participantes e assegurar que as entrevistas ocorressem em espaço neutro, confortável e sem interferência de terceiros. As entrevistas foram gravadas em registo áudio e duraram em média 100 minutos, devido a estas serem de condução flexível, e os

conteúdos abordados serem de cariz individual, complexo e emocionalmente exigentes para os participantes.

Posteriormente, procedemos à transcrição integral de todas as entrevistas (cf. apêndice D), como refere Guerra *“uma vez realizadas as entrevistas, torna-se necessário transcreve-las para papel”* (2006: 69), *“a transcrição deve ser integral e fiel ao que foi dito”* (Idem.), devendo reler-se a mesma e realizar as operações que comportam as leituras da entrevista, de molde a tornar a sua análise mais simplificada.

Neste sentido, apresenta-se em seguida a síntese com as características do universo de estudo (Cf. quadro I).

Quadro I - Características do universo de estudo

Identificação	S1	S2	A3	A4
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino
Data de Nascimento	09/02/1989	24/10/1990	15/09/1990	09/02/1991
Escolaridade	Pós-Graduação	Freq. Universitária	9º ano	9º ano
Idade no momento do acolhimento	5/6 anos	12 anos	10/11 anos	5 anos
Tempo em acolhimento	19 anos	11 anos	7 anos	13 anos
Idade na saída acolhimento	24 anos	21 anos	17 anos	18 anos
Ano da saída acolhimento	2013	2011	2008	2010
Tipo de resposta	LIJ	LIJ	LIJ	CAT + LIJ

Fonte: Recolha do autor em trabalho de campo

4 – DA ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

“O que sabemos depende de como o sabemos”

Alarcão, 2006

A técnica utilizada para o tratamento de dados e, de acordo com a natureza do estudo elencado, foi análise de conteúdo, uma vez que a presente técnica *“permite fazer uma*

descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação” (Berelson, 1952,1968; citado em Carmo, 1998: 251).

Salienta-se que num estudo de cariz qualitativo, como este que se apresenta, é desejável que a análise dos dados recolhidos seja realizada através da análise de conteúdo, de forma coerente e correta em consonância com a perspetiva de Guerra (2007: 78) que refere que “*a análise categorial, que consiste na identificação das unidades pertinentes que influenciam determinado fenómeno em estudo «reduzindo o espaço de atributos» de forma a sacar apenas as variáveis explicativas pertinentes*”, por sua vez Poirier e Valladon (1983) citado em Guerra (2006: 80) definem categoria como “*uma rubrica significativa ou uma classe que junta, sob uma noção geral, elementos do discurso*”.

Neste sentido e, antes de proceder a análise de conteúdo as entrevistas foram estudadas e trabalhadas de acordo com a *categoria de cores*, possibilitando assim a criação das respetivas categorias e subcategorias existentes para a análise de conteúdo (cf. apêndice E), assim, como refere Guerra

a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teóricos-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência (2006: 62).

Em conformidade com os objetivos da presente investigação e em consonância com o trabalho de campo foram identificadas três categorias de análise, nomeadamente, período anterior ao acolhimento, o período durante o acolhimento e o período pós acolhimento. Das presentes categorias emergiram várias subcategorias, sendo que as subcategorias desenvolvidas, algumas são transversais às principais categorias e outras são características de cada categoria específica.

Neste sentido na categoria anterior ao acolhimento foram identificadas as seguintes subcategorias: fatores individuais; fatores familiares / relação com a família; fatores escolares / relação escola – família; relação / frequência de outros sistemas da comunidade (exemplo: saúde); grupo de pares; fatores de proteção e fatores de risco; e *incidentes críticos, pessoas críticas e fases críticas*.

Relativamente à segunda categoria intitulada de momento do acolhimento foram identificadas as seguintes subcategorias: processo de integração; fatores individuais;

fatores familiares / relação com a família; grupo de pares; fatores escolares / relação escola – instituição; relação / frequência de outros sistema da comunidade; famílias de afeto; fatores metodológicos e institucionais; *incidentes críticos, pessoas críticas e fases críticas*; processo de autonomização; e projeto de vida.

Por fim, no que concerne à última categoria, foram identificadas as seguintes subcategorias: momento da saída; fatores individuais; fatores familiares / relação com a família; grupo de pares; fatores escolares / fatores profissionais; relação / frequência de outros sistema da comunidade; famílias de afeto; fatores metodológicos e institucionais; incidentes críticos, pessoas críticas e fases críticas; e momento atual.

As referidas categorias e subcategorias foram desenvolvidas, analisadas e refletidas tendo em atenção a evolução do sujeito enquanto um ser biopsicosociocultural e de modo a melhor refletir a influência (positiva ou negativa) do acolhimento institucional na sua história de vida.

Neste sentido, realça-se ainda que, para um tratamento de dados mais preciso, mais objetivo e coerente, recorreu-se, ainda, há construção de sinopses (cf. apêndice F), devido à complexidade das entrevistas realizadas. Segundo Guerra as sinopses são

sínteses dos discursos que contêm a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disseram os entrevistados. Trata-se, portanto, de material descritivo que, atentamente lido e sintetizado, identifica as temáticas e as problemáticas (2006: 73).

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste momento e, após concluídas as entrevistas, iremos, de seguida proceder à apresentação, análise e discussão dos resultados referentes a cada categoria e subcategoria, tendo por base o enquadramento teórico exposto no primeiro capítulo e os objetivos a que nos propusemos no segundo capítulo.

1 – PERÍODO ANTERIOR AO ACOLHIMENTO

“A pessoa nunca é apenas passado. A pessoa é presente e é projeto.”

Vieira, 2009

Num primeiro momento e, tendo em consideração a problemática em estudo, o investigador, como referido na metodologia, tentou apurar a perceção que os entrevistados dispõem relativamente ao seu passado, mais concretamente o momento anterior ao acolhimento institucional (Amado, 2014; Morin, 2002; Silva, 2009; Vieira, 2003, 2014).

A primeira parte do capítulo I da presente investigação, inicia-se com uma breve reflexão acerca do conceito *família* e suas características, tendo sido identificados vários conceitos de diversos autores (Alarcão, 2006; Amorim, 2011; Giddens, 2004; Osterrieth, 1975; e Soares, 1998), sendo que, apesar dos diferentes conceitos apresentados, salienta-se que estes, efetivamente, são convergentes e complementares. Neste sentido compreendemos que os elementos S1, S2 e A3 se encontravam aos cuidados da família biológica antes do momento do acolhimento, conforme os próprios referem ao longo das entrevistas apresentadas em apêndice F. A família biológica ou “*família nuclear*” (Giddens, 2004) é, conforme podemos verificar no primeiro capítulo, o agregado, nuclear ou monoparental, que vive com os seus filhos e, tendo em consideração o conceito do referido autor, constatamos que S1 e S2, pertenciam a um agregado nuclear composto por ambos os progenitores, “*Vivia com os meus pais, os meus irmãos [...] sete irmãos*” (S2) e “*eu acho que era tipo a menininha dos papas [...] andava sempre com o meu pai para todo o lado [...] A minha mãe [...] tinha muito aquela coisa da proteção porque eu era a mais nova*” (S1), no entanto, A3 e o A4 estavam inseridos em agregados monoparentais, como A3 refere “[...] O meu pai já estava separado da minha mãe [...] o meu pai tinha se separado da minha mãe eu tinha

1 ano [...] sempre cresci com o meu pai”. No que concerne a A4 este foi para a instituição ainda não tinha completado 5 anos de idade, pelo que não se lembrar de viver com a família biológica, contudo, refere que vivia com a mãe e é *“filho de pai incógnito”*, pelo que até à data desconhece a identidade do pai.

Salientamos que o elemento A3, a dado momento da sua história, foi viver com outros familiares, nomeadamente, os tios paternos, *“eu vim para cá tive em casa de uns tios meus”* (A3), que assumiram os cuidados e proteção deste.

A maioria dos elementos entrevistados recordam a vivência em família e a relação que estabeleciam com os cuidadores, excetuando-se o A4, que devido ao acolhimento precoce não se lembra de viver com a família.

Assim, e tendo em consideração que a família é um lugar privilegiado para se crescer e desenvolver de forma equilibrada, como descrevem os diferentes autores, Alarcão (2006), Alves (2007), Amorim (2011), Camacho (2000), Giddens (2004), Gomez (1999), Sampaio *et* Gameiro (1985) e Soares (1998), fomos perceber a forma como viviam estas crianças e o motivo que as levou ao acolhimento.

Desde logo, importa referir que ambos revelaram consciência dos principais motivos que levaram ao acolhimento, tendo, a S1 referido como as principais problemáticas familiares a situação socioeconómica dos progenitores assim como a falta de condições habitacionais, *“[...] Em relação à situação pré-acolhimento, não é das mais, das mais favoráveis [...] eramos muitos [...] as condições dos meus pais não eram das melhores, a própria casa, a própria estrutura não tinha grandes condições, [...] a nível de rendimentos eram praticamente inexistentes [...]”* (S1). Por sua vez, a entrevistada S2 identifica o alcoolismo da progenitora como o principal motivo do acolhimento *“[...] porque a minha mãe tinha um problema de alcoolismo ... era o problema que nós tínhamos ... era... era esse ... basicamente ... era o alcoolismo [...]”* (S2). No que concerne ao S3, este releva que a doença da tia foi o principal motivo do acolhimento, *“a minha tia teve uns problemas de saúde, não sei quê, não sei que mais, e acabei por vir parar ao internato”* (A3). Já o A4 identifica a saúde mental da progenitora, a depressão, mais especificamente, como o principal fator, *“[...] ela tem depressões e... teve um esgotamento, ela psicologicamente, ela psicologicamente não estava bem [...]”* (S4).

Contudo e, ao longo das entrevistas e, aquando aprofundamento da situação, foi possível perceber que estas famílias apresentam múltiplos fatores de risco que colocavam os sujeitos em situação de perigo, tendo em conta as definições de risco e perigo apresentadas na primeira parte do primeiro capítulo (cf. Alarcão, 2006; Alves, 2007; Amorim, 2011; Delgado, 2002; Penha *et* Ribeiro, 1996). Neste sentido e em consonância com os autores elencados, verificamos que em ambas as situações são vários os fatores de risco existentes, seja de forma direta ou indireta. Outra questão que foi possível perceber encontra-se associada à existência de fatores intrapessoais e interpessoais. Assim e, para além de existirem outros múltiplos fatores, nas situações estudadas verificamos a existência dos seguintes: (1) idade precoce / vulnerabilidade; (2) ausência de competências/capacidade de cuidar de si; (3) troca de papéis – mãe/filha; (4) ausência de família de retaguarda; (5) violência psicológica; (6) violência física; (7) carência socioeconómica; (8) incapacidade de gestão de recursos; (9) trabalho precário; (10) família numerosa; (9) ausência de bens essenciais; (10) baixa escolaridade/formação; (11) ausência de supervisão e cuidados parentais; (12) alcoolismo; (13) violência doméstica; (14) desemprego; (15) família numerosa; (16) instabilidade emocional; (17) vive entregue a si próprio – ausência de cuidador; (18) monoparentalidade; (19) orfandade; (20) doença mental prolongada, conforme tabela em apêndice G.

Importa ainda referir que na análise das entrevistas foram, igualmente, identificados alguns fatores de proteção, nomeadamente, a frequência do estabelecimentos de ensino adequados à idade, tanto no S2 que refere “[...] eu ia sempre à escola [...] apesar de isso se passar tudo em casa nunca tipo tive más notas, nem era rebelde nem... nem essas coisas na primária, nem nada disso ... que eu era das melhores alunas, e ... sei lá, se calhar refugiava-me na escola, tipo eu tava ali bem, tipo, toda gente me tratava bem, eu brincava, eu estudava [...]” assim como no elemento A3, “[...]corria-me bem a escola [...] não tive grandes problemas, a língua era a mesma, aaa, não, não tive grande problemas [...]”.

Ainda no que concerne aos elementos de proteção podemos destacar o acompanhamento a nível de saúde, de acordo com os entrevistados S2 e A3, estes têm perceção que eram realizadas consultas médicas e era dada importância a esse fator por parte dos cuidadores, como refere S2 “[...]eu lembro de estar doente e de ir ao medico

[...]”, e A3 “[...] epá eu também nunca tive grandes problemas de saúde nem nada, mas sim o essencial eu tinha, eu tinha nunca me faltava nada”.

Tendo ainda em reflexão o perigo em que se encontravam os sujeitos antes do acolhimento, importa refletir sobre a questão do grupo de pares e o espaço escola, também podendo, nestes sistemas, existir fatores de risco e proteção.

Tendo em consideração que o sujeito se desenvolve e cria a sua identidade através dos processos de socialização, interativos e multidirecionais (Dubar, 1997) e, sendo a socialização é um processo de identificação e construção identitária de pertença e de relação com os outros (Vieira, 1999) tentamos perceber a relação dos entrevistados com o grupo de pares. De uma forma geral, S1, S2 e A3, consideraram que antes do acolhimento tinham amigos na zona em que residiam e na escola. Foi ainda referenciado que, de forma geral, nunca se sentiram diferenciados dos outros no que concerne a cuidados ou privações, pelos menos de acordo com a sua memória.

A S1 como foi institucionalizada muito precocemente referiu que “[...] Lembro-me de uns amigos que eu tinha na escola na altura, lembro-me propriamente de uns dois ou três que eu sei que frequentava a casa deles e tenha uma relação mais próxima, aaa, mas lá está, também era muito pequenina, portanto há coisas que eu nãooooo [...]”, não existindo qualquer relato relativo à relação que tinha com estes.

Por sua vez, S2 recorda os amigos e diz ter a perceção que eles tinham conhecimento das dificuldades que a mesma apresentava e dos problemas familiares, contudo, refere nunca se ter sentido tratada de forma menos própria por esse motivo, “[...]eu acho que sim ... mas acho que eles não estavam ali ... tipo ... ahah ... tipo ... a X passa bué mal ... opá não, não senti isso... tanto que ... eu tinha amigos que iam lá a casa brincar ... e isso ... e eu ia brincar para casa deles ... tinha era que fazer primeiro as coisas todas ... antes de ir brincar [...]” (S2).

Contrariamente aos outros elementos, o A3 refere ter tido alguns problemas na escola antes do acolhimento institucional. No entanto, refere tratar-se de uma situação isolada e que ocorreu pouco tempo depois de se encontrar a residir em Portugal “[...]altura quando vim tive certo problemas quando cheguei cá, aaaa, eu fui para uma aldeiazinha pequena para os lados de P, como é que aquilo se chama ... e epá na altura era um bocado mais escuro, ainda por cima vinha bem queimado do sol eeeee, epá tive ali

alguns problemas, eu lembro-me que na primeira semana vim logo para casa... a professora deixou-me logo em casa porque eu tive alguns problemas com, epá, hoje não vejo da mesma maneira mas na altura o pessoal, não sei, via-me de outra cor, se calhar também era pessoal que em casa nunca tinha tido, oooo, formação para isso, também não sei se era de ser um meio pequeno [...]tive um bocadito, mas também foi só ali, não me lembro de ter assim nenhuma, problemas de racismo em Portugal [...]" (A3).

Nesto sentido, é de realçar que, na terceira parte da fundamentação teórica, onde nos debruçamos sobre o desenvolvimento humano, fazemos uma análise à teoria de Bronfenbrenner, porque esta faz referência ao desenvolvimento humano como uma relação mútua das várias esferas da vida e defende que o mesmo se vai propagando ao longo desta (Bronfenbrenner, 1989), logo, a análise dos fatores de risco e das situações de perigo é realizada tendo em consideração as várias esferas / sistemas do sujeito, desde o microsistema, mesossistema, exossistema e macrossistemas, sendo que esses sistemas não são estanques, nem fechados, pelo contrário, estabelecem relações entre si, influenciando-se mutuamente. Contudo, no presente estudo não foram identificados em grande profundidade fatores de risco e perigo existentes na comunidade envolvente, uma vez que essa situação requeria outro tipo de investigação mais complexa, com objetivos distintos da que nos propomos realizar. Contudo, a relação com o meio é sempre tida em conta para o desenvolvimento do sujeito, para a criação da sua identidade, não podemos esquecer que a construção identitária ocorre através de vários processos de socialização (Dubar, 1997, 2000; Giddens, 2004; Vieira, 1999, 2003, 2009,2014) logo o lugar onde crescemos, a cultura, os hábitos, e tudo o que nos rodeia é produto e produtor de identidades (Vieira, 1999, 2003, 2009,2014).

Tendo ainda em consideração que a gravidade dos fatores de risco dependem da sua permanência no tempo, da repetição, da intensidade com que se verificavam e, ainda, da sua acumulação (Martins, 2004; Rutter, 1987), conseguimos identificar a gravidade das situações de S1 e de S2. Neste sentido, a entrevistada S1 reflete que “[...] *estas situações acabam por ser, às vezes, um ciclo vicioso, ou seja, uma situação origina a outra, é os problemas socioeconómicos, isto depois também gera alguma instabilidade mesmo a nível emocional para qualquer uma delas*” (S1), logo, a existência de uns fatores, como no caso da situação da S2, do alcoolismo da mãe, acabam por desenvolver outros fatores, ainda na situação da S2, a violência doméstica, a ausência de supervisão e cuidados parentais, indo, assim, ao encontro da ideia explanada por Amorim “os

menores em risco são uma problemática que envolve múltiplos fatores de ordem familiar, social, cultural, económica e também as características da própria criança.” (Amorim, 2011: 179).

Neste sentido e, após análise das entrevistas é possível perceber e, diríamos, confirmar, que os elementos entrevistados quando viviam com os seus progenitores, estavam em perigo em função dos fatores de risco identificados. Neste sentido e, tendo em análise a LPCJP, conseguimos perceber que no momento anterior ao acolhimento os elementos S1, *“Não recebe os cuidados ou a afeição adequada à sua idade e situação pessoal”* (LPCJP, art.º 3, n.º 2, alínea C), ao mesmo tempo que *“Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional”*, (LPCJP, art.º 3, n.º 2, alínea f).

Relativamente ao elemento S2, percebemos que em certos momentos da sua história *“[...] vive entregue a si própria”* (LPCJP, art.º 3, n.º 2, alínea a), *“sofre maus tratos psíquicos”* (LPCJP, art.º 3, n.º 2, alínea b), e *“está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional”* (LPCJP, art.º 3, n.º 2, alínea f), situações que derivam, essencialmente, do alcoolismo e comportamentos inadequados por parte da progenitora, assim como pelos episódios de violência doméstica que a mesma descreve. Conseguimos ainda perceber que *“não recebe os cuidados ou a afeição adequada à sua idade e situação pessoal;”* (LPCJP, art.º 3, n.º 2, alínea c), e que *“é obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade”* (LPCJP, art.º 3, n.º 2, alínea e), nomeadamente quando assume os cuidados dos irmãos mais novos, conforme poderá ser consultado no registo da entrevista em apêndice D.

No que concerne ao elemento A3 conseguimos compreender que a sua proteção foi assegurada ao longo dos tempos por diferentes membros, inicialmente é assegurada pelo pai, posteriormente, pela tia até ao momento da sua doença. Quando esta adocece o entrevistado encontra-se órfão de pai e desconhecia o paradeiro da progenitora pelo que a solução encontrada foi a entrada na instituição, situação que o mesmo recorda e descreve, *“[...] Lembro, aquilo foi, a minha tia adoeceu [...] minha tia andou a ver, eu ia com ela e tudo, e, e, pronto, e víamos as condições das casas e tudo mais [...]”*, contudo, o entrevistado refere que no período anterior ao acolhimento e, quando a tia se encontrava internada em centro hospitalar, o mesmo ficava aos cuidados de um primo,

que já trabalhava, sendo os seus cuidados e alimentação orientados por si, conforme o próprio refere “*cheguei a ficar com o meu primo mais velho enquanto ela estava no hospital, porque ela esteve muito tempo mesmo internada, aaaa, só que entretanto pronto, a minha tia achou que aquilo não era... pronto, não era o que chegasse, até porque ele trabalhava, e tudo mais e eu acaba por fazer a minha vida um bocado, pronto, era novo de mais para as responsabilidades que já tinha que ter [...]*” ou seja, naquele período da sua vida ele estaria em risco porque “*vive entregue a si própria*” (LPCJP, art.º 3, n.º 2, alínea a).

Relativamente ao sujeito A4 e, uma vez que o mesmo não recorda o passado não conseguimos identificar a situação de risco em que se encontrava.

Assim, aproximando-nos dos diferentes autores Alarcão (2006), Cancrini, Gregório, et Nocirino (1997) e Santos (2014) conseguimos perceber a existência de *famílias multiproblemáticas, multiassistidas* e algumas *disfuncionais*.

Outra questão bem presente na memória dos sujeitos é o momento da saída de casa, situação que analisaremos na segunda parte do presente capítulo. Contudo, quando esta transição ocorre (chamemos de transição) é realizado, num período anterior à remoção da criança do seio familiar, por parte das CPCJ ou dos tribunais, em função da instância em que decorre o processo de promoção e proteção, uma avaliação biopsicossocial da criança ou jovem e do agregado familiar em que a mesma se encontra. Esta avaliação deverá ser realizada em profundidade e em articulação com instâncias do primeiro nível de intervenção (escola, saúde, comunidade), conforme descrito no primeiro capítulo da presente investigação (LPCJP, 1999, 2015). Após realização das avaliações é aplicada uma medida com o respetivo plano de intervenção, criado tendo em consideração a família, que pressupõe um acompanhamento por parte das equipas multidisciplinares dos diferentes serviços, conforme prevê LPCJP (1999, 2015).

Perante a presente situação e de molde a melhor compreender o processo de acolhimento de cada elemento foram questionados sobre a presente questão, e foi possível apurar que esta questão é desconhecida dos sujeitos, não se lembrando de quaisquer intervenções sociais anteriores ao acolhimento, conforme refere S1 “[...] *eu acho que isso terá sido à posteriori de lá estar, obviamente também as coisas foram mudando e o próprio sistema vai, vai sinalizando certas situações, vão fazendo um*

acompanhamento mais pormenorizado, mas não tenho lembrança de na altura acontecer esse acompanhamento. A posteriori sim, cheguei a ver inclusive... porque depois a minha mãe chegou a ser acompanhada mesmo depois já da institucionalização e lembro-me sim de lá irem técnicas a casa de fazerem visitas e de fazerem um acompanhamento mais rigoroso. Em relação aaaa ao período inicial não tenho recordação. [...]". Esta ausência de conhecimento pode derivar de vários fatores, nomeadamente, na situação do S1 e do A4 a idade precoce no momento do acolhimento, já S2 e A3 são acolhidos no momento da criação e implementação da LPCJP, pelo que os procedimentos legislados na OTM eram distintos.

No que concerne ao elemento S2, esta, em consonância com a legislação em vigor, consegue referir que o seu processo foi instaurado em sede de tribunal derivado aos progenitores terem faltado às convocatórias realizadas pela CPCJ “[...] *eu sei que a minha mãe foi notificada, os meus pais, foram notificados muitas vezes pela comissão, quer dizer, agora sei isso, na altura eu era mais nova não percebia nada dessas coisas ... aaah ... mas pronto eles devem ter ignorado, ignorado, ignorado, e aquilo acho que acabou então por ir para o tribunal em vez de ser resolvido com a comissão.*” (S2).

Tendo em consideração a existência de diferentes medidas de promoção e proteção, elencadas no art.º 35 da LPCJP e, sendo a medida de acolhimento residencial exígua comparativamente às medidas em meio natural de vida (CASA, 2016), tentamos compreender melhor a situação familiar de cada sujeito pelo que foi apurado a ausência de suporte familiar em três dos casos.

A S1 identifica nas proximidades a existência de avós paternos, contudo a família materna encontrava-se em Moçambique, refere ter conhecido os mesmos mas não se lembra de em algum momento terem sido um suporte ou apoio para o agregado familiar, como a própria refere “[...] *Lembro-me do meu avô muitas vezes passar mesmo lá perto de casa e ocasionalmente ir a casa deles, mas não... para mim pelo menos não era uma relação muito próxima, aaaa, de vez em quando via o meu avô ou via a minha avó e falava com eles, mas nada assim muito próximo, o meu pai qui cá mas isso depois são coisas que eu nãooooo [...] não para ficar, no sentido de cuidar, no sentido de suporte, isso não, não tenho noção disso.*”

S2 refere que a família alargada era de uma zona do país distinta daquela em que os pais se fixaram quando o nascimento da mesma. Desde que nasceu até ao momento do acolhimento a família restrita não contou com apoio de outros familiares devido a limitações do espaço geográfico. Contudo, faz referência a um vizinho que se lembra com bastante afeto e admiração, apesar deste também não se verificar como alternativa ou suporte no momento do acolhimento, “[...] Não ... porque a minha família é toda lá de cima, as pessoas mais próximas, tipo, de família, assim direta, que eu tenho, é em Lisboa ... é o mais perto que está ... porque os meus avós, tios, e isso está tudo lá em Braga ou Guimarães ...é mais longe. Tinha era um vizir ... fui criada ali nê ... tipo tinha um vizinho que eu me dava... era um pai [...]” (S2).

No que concerne ao A3 desde logo é perceptível que o tio paterno e esposa foram um suporte para o progenitor, tendo, estes sido efetivamente uma alternativa, pois cuidaram de A3 satisfazendo as suas necessidades e promovendo todos os seus direitos, desde o momento em que foi solicitado pelo pai da criança, por se encontrar numa situação de saúde em fase terminal e não ter capacidades de continuar a cuidar do descendente, “[...] o meu pai adoeceu e a única família, pronto, na altura que o meu pai confiasse era a que tinha cá, então eu vim para cá tive em casa de uns tios meus, entretanto o meu pai acabou por falecer, tinha tido uma embolia, uma embolia cerebral, já quando me deixou cá, já sabia que iaaaa, que ia morrer [...]” (A3). No entanto, em outro período da vida do jovem, quando a tia já não possuía capacidades para manter os cuidados do menor, devido ao agravamento do estado de saúde, optou por solicitar apoio aos serviços da comunidade uma vez que o jovem não queria integrar qualquer outro agregado familiar, pelo que a transição do jovem para acolhimento não deriva da falta de suporte familiar mas de uma decisão de ambos (tia e menor), “[...] Lembro, aquilo foi, a minha tia adoeceu, pronto, aaa, na altura ela ponderou eu ir para casa de alguns dos meus tios, e eu também foi coisa que eu nunca quis [...]” (A3).

Conforme consta na terceira parte do primeiro capítulo e, tendo em conta os objetivos do presente trabalho, foram identificados pelo investigador *incidentes críticos, pessoas críticas e fases críticas* (Flanagan, 1954; Sikes *et al.* 1985; Vieira, 1998, 1999, 2004) relativamente a cada sujeito, no momento anterior ao acolhimento. Tendo em conta que todos os elementos foram acolhidos na fase da infância e que o período anterior ao acolhimento é relativamente curto, e dizemos relativamente porque, mesmo que sejam 11 anos anteriores ao acolhimento só a partir dos 4/5 anos de idade é que o nosso

sistema começa a “armazenar” memórias, poucos foram os *incidentes críticos / fases críticas e pessoas críticas* identificadas.

Para o S1, na primeira fase da sua vida, se assim podermos caracterizar, a *pessoa crítica* é o pai, de quem ela fala com regularidade e com emoção, chegando a desculpabilizar os seus comportamentos e defendendo as suas atitudes, transcrevendo o que a própria refere “[...] acho que de alguma forma na altura o meu pai era um bocadinho o meu ídolo, queria aprender aquilo tudo o que ele sabia fazer, ele fazia imensos biscates eu ia sempre acompanha-lo, para ver como se fazia e etc. [...] efetivamente o meu pai, e eu sempre achei, era um homem super inteligente, acho que, se calhar não tomou as melhores opções de vida para estar na situação em que estava, mas sempre foi uma pessoa que apesar de tudo sempre tinha assim alguma sensatez [...]”. No que concerne aos *incidentes críticos / fases críticas* não foi identificado nenhum episódio com maior relevância, conforme já foi referido diversas vezes derivado ao seu acolhimento precoce.

No que concerne a S2, o irmão mais velho, o pai e o vizinho são as figuras de referência, as *pessoas críticas* num sentido positivo, contudo, a mãe de S2 é, igualmente, uma *pessoa crítica* na vida do entrevistado, no entanto pelos comportamentos que adotou e pelo impacto negativo que teve na infância do elemento S2. O entrevistado vivenciou um episódio que o marcou e o qual relata com bastante emoção, sendo este o *incidente crítico*, que a mais marcou no momento que vivia com a família. De acordo com a mesma a progenitora “intimidou-a” a dirigir-se à GNR, a meio da noite para referir que o progenitor tinha agredido a mãe, situação com a qual discordava, “[...]o meu pai bateu-lhe [...] eu era pequenita e ela obrigou-me a ir [...] à GNR, e sentei-me no muro da GNR... [...] Sozinha [...] porque eu não queria entrar, né, eu não queria dizer – olha o meu pai bateu na minha mãe – e eu já lá tava, sei lá, para aí há 1 h e tal... e eu lembro-me que eles, um GNR veio cá fora, viu-me e, não sei quê, passado um bocado... [...] passado um bocado voltou outra vez, viu-me outra vez e foi ao pé de mim, e eu comecei a chorar, ele levou-me para dentro, deu-me um copo de água, e não sei quê, e teve ali a falar comigo, [...]e eu depois disse – o meu pai bateu na minha mãe, e eu disse-lhe – eu não queria, eu não queria vir aqui porque ela, ela, ela também, ela estava a picá-lo, qualquer coisa do género, eu expliquei que ela também estava a provocar a situação [...]ela obrigou-me, eu não sei como é que ela, não sei se ela disse vai se não eu bato-te, não sei, sei que ela me obrigou e eu tive que ir

[...] e então depois ele mandou-me para casa [...] eu depois não queria ir para casa porque tinha medo [...] eu dizia-lhe que o meu pai nunca me tinha batido e, não, e não, o meu pai não nos tratava mal, eu não tenho nada a dizer disso, e, e ele disse-me então vais para casa que daqui um bocado agente vai lá ter [...] E eu fui, e fiquei sentada nas escadas não, não entrei. E depois eles chegaram e eu estava sentada na escadas, bateram à porta, o meu pai é que abriu a porta... e eu lembro-me de entrar assim, tipo... sem ele coiso, e ele olhou para mim, e eu estava no corredor, estava a chorar e ele olha para mim e fez-me assim (gesto) tipo não te preocupes, e não, e ele nunca, nunca me tocou no assunto, sequer, nem nunca me disse tu foste, não sei o quê, não, mas pronto, a minha mãe foi tirar a queixa na altura,... foi lá disse que queria tirar a queixa e não sei quê, e então um bocadinho por causa disso é que também ainda sou um bocadinho revoltada contra ela, se calhar [...]" (S2).

No que concerne ao sujeito A3 não conseguimos identificar uma *pessoa crítica*, contudo as *fases críticas* identificadas foram a morte do pai, a vinda para Portugal e a doença da tia, todas estas fases promoveram mudanças significativas na vida do sujeito.

Devido à ausência de informação não foi de todo possível identificar *incidentes críticos* / *fases críticas* e *pessoas críticas* no momento anterior ao acolhimento do sujeito A4.

Em jeito de conclusão, podemos identificar como o maior *incidente crítico* na vida de todos os sujeitos entrevistados, apesar da diversidade das histórias de vida apresentadas, o momento da saída da família para integrar o acolhimento institucional, tendo por base a definição de *incidente crítico* de Woods (1993) apresentada na terceira parte do primeiro capítulo. Neste sentido, S1 recorda que “*Ele disse-me assim, ah olha hoje vamos ver as tuas irmãs [...] Obvio que eu não tinha se quer noção de onde é que elas estavam [...] eu fui para lá, lembro-me tipo, não tem nada a ver, a casa era enorme, não tinha nada a ver com a minha casa, aquilo era um mundo aparte, imensas miúdas e eu pensei, ei que giro, lá tá SI toca a brincar com elas todas e não sei quê [...] e nisto o tempo passa, passa, passa e eu ali a brincar a brincar [...] eu tava tão entretida que não dei conta do tempo passar, quando vou a ver estava ele a ir-se embora [...] ela tinha-se ido embora e não sei quê, aquilo foi, foi complicado para mim, porque efetivamente eu era para ir com ele, na minha cabeça, a e depois elas explicaram-me que eu ia lá ficar, etc. essa conversa que é normal, porque acho que todas as pessoas que estão nessa situação devem ter, aaa, com uma criança que está nessa situação...*

(choro) [...]”, por sua vez a S2 lembra-se exatamente do momento que a foram buscar a casa “[...] Eu estava em casa, com os meus irmãos ... sim ... eu ainda tentei fugir ... e eu lembro-me que vinha, uma mulher polícia, um policia, e outra pessoa qualquer... que devia ser... sei lá uma assistente social, não sei. Porque eu lembro-me que vinha uma mulher polícia porque eu estava de pijama e ela foi connosco para o quarto, e ficou-nos a trancar a porta para nós mudarmos de roupa e nos vestirmos [...]”.

2 – PERÍODO DO ACOLHIMENTO

“Somos, pois, identidades em trânsito, em gerúndio.”

Vieira, 2009

Após a análise do momento anterior ao acolhimento o entrevistador foi escutar os entrevistados no que concerne ao período do acolhimento. Tendo em consideração que as experiências ocorridas no período da infância e adolescência são de extrema importância para o desenvolvimento do sujeito e, ainda que, *“cada Instituição é um organismo vivo, que se caracteriza e compõe de outros seres vivos, com vivências, afetos, projetos, passados e presentes e futuros próprios”* (Alberto, 2003: 242) tentamos compreender esta fase tão significativa na vida dos sujeitos.

No que concerne ao momento do acolhimento compreendemos que a maioria tem lembranças do primeiro dia e da forma como foram rececionados na instituição, excetuando-se o elemento A4 que foi acolhido em fase precoce e não tem recordações relativamente à primeira instituição, *“[...] não me recordo quando era mais pequeno, até aos 10 pelo menos, recordo-me da instituição, vivia lá também com o meu irmão, [...] recordo-me mais da transação para L, [...] aí é que começou. [...]”* (A4).

Desde logo, importa realçar que a forma como é trabalhada a saída do agregado familiar e a respetiva entrada numa instituição é crucial para todo o processo de acolhimento, como refere A3 *“[...] minha tia andou a ver, eu ia com ela e tudo, e, e, pronto, e víamos as condições das casas e tudo mais [...]comecei primeiro uns dias, voltei para casa da minha tia, depois comecei a ficar tipo durante, durante a semana, a minha tia ia buscar-me para passar uma noite ou duas, aaaaa, e aos fins de semana ia para*

casada, depois prontos, chegou uma altura que só comecei a ir aos fins-de-semana, e pronto, acabei por ficar, normal, igual a maior parte dos miúdos. [...]”, neste sentido, realçamos que, sempre que possível, deveria ocorrer “*a aproximação pelo afeto e pela informalidade*” (Alves, 2007: 150). No que concerne aos sentimentos que vivenciou e há forma de acolhimento A3 refere “*lembro-me, o primeiro dia, [...] embora aquilo fosse assim um bocado chocante, aaa, o final do dia, no final do dia lembro-me que até não desgostei porque acima de tudo, qualquer miúdo com 10 ou 12 ou até mesmo 15, chega a um sitio com 50 ou 60 miúdos epá, tipo, é brutal, e agente nem sequer se lembra o que se está a passar na realidade, mesmo [...] diretora e na altura foi depois a educadora que acabou por ficar mesmo a minha educadora, e pronto começou a mostrar-me a casa, a apresentar-me os miúdos, essa coisa toda, depois lembro-me que fui almoçar e depois à tarde, foi quando comecei a interagir com os miúdos [...]*”.

Mas, nem sempre esta preparação é possível, pelo que a situação das entrevistadas S1 e S2 é bastante distinta, podendo desde logo ser considerada uma *transição não-normativas* (Bronfenbrenner, 1917–2005), onde é vivenciada uma explosão de emoções, como refere Alves “*no primeiro dia de acolhimento, provavelmente, a criança estará severamente perturbada pela separação dos adultos que para ela são de referência, excitada com toda a agitação à sua volta, dos pais e dos técnicos, ansiosa com a expectativa de ir para uma casa nova*” (2007: 150).

Neste sentido, percebemos que S1 desconhecia o que iria acontecer, tendo ido com o progenitor à instituição com a finalidade de visitar as irmãs, tendo sido “*abandonada*” pelo pai na instituição sem uma explicação, conforme vimos no *incidente crítico* no período anterior ao acolhimento. Ainda relativamente ao acolhimento, a entrevistada S1 refere que “*[...] ele tinha-se ido embora e não sei quê, aquilo foi, foi complicado para mim, porque efetivamente eu era para ir com ele, na minha cabeça, a e depois elas explicaram-me que eu ia lá ficar, etc. essa conversa que é normal, porque acho que todas as pessoas que estão nessa situação devem ter, aaa, com uma criança que está nessa situação... (choro) [...]*”. Recorda ainda que, numa fase inicial e quando entrada na instituição vivencia um momento de satisfação “*a casa era enorme, não tinha nada a ver com a minha casa, aquilo era um mundo aparte, imensas miúdas e eu pensei, ei que giro [...] eu estava super animada, toda contente [...]*” passando posteriormente para a consciencialização que iria ficar na instituição sem os pais “*aquilo foi, foi complicado para mim*”. Contudo a presença das irmãs, de pessoas de referência, identifica como

uma vantagem no processo de integração na casa acolhimento “*a integração foi boa, porque é assim, eu acho que, se calhar se fosse, se calhar se não tivesse as minhas irmãs, eu acho que isto é o principal, porque pensando que não uma pessoa acaba, por se calhar ter uma adaptação diferente por ter lá caras conhecidas, eu tipo, eram as minhas irmãs*”, no entanto, descreve a noite como o momento mais difícil por lembrar a ausência dos pais “*o meu problema mesmo, ah questão de me sentir sozinha, ou sentir a falta dos meus pais, era à noite, quando ia dormir, aí sim é que era mesmo para esquecer, porque durante o dia estava distraída, era a tal coisa, e depois chegava à noite, era a tal coisa né, não estava habituada, ah, aaa ir dormir, também que tinha as minhas irmãs, mas era diferente*”.

O acolhimento de S2, foi efetivamente um momento de grande tensão e conflitos intrapessoais, lembramos que foi levada pela polícia e outras pessoas que não consegue identificar com clareza, não sabia exatamente o que estava a acontecer e, para agravar a situação, foi nesse dia separada dos irmãos devido à diferença de idades entre ambos, conforme vimos anteriormente. Neste sentido a mesma recorda que “[...] *Ao inicio, tipo eu chorava uma be...assim, opá, eu chorava né, é normal, eu não queria estar ali [...] depois eu lembro-me da S falar comigo, explicar-me como é que ia ser ... como é que não ia ser ... explicou-me que compreendia que aquilo tivesse a ser difícil e que se eu precisa-se de ligar para os meus pais... para eu lhe pedir que ela não me ia impedir de falar com eles... e pouco mais ... depois lembro-me que me foram apresentar o quarto onde eu ia ficar e essas coisas, e instalar-me e [...] Tipo um alien ... estava tudo a olhar para nós ... (riso) ya... sei lá... a primeira altura foi um bocadinho difícil [...] eu acho chorava tanto... por estarem a levar a minha irmã pequenina...*” (S2).

Apesar de S1 e S2 não terem sido informadas do acolhimento, ambas lembram a existência de técnicos que as acolheram, explicaram o motivo de ali se encontrarem e o que iria acontecer posteriormente, bem como, referem ter ido conhecer o espaço e as outras crianças da instituição, como conseguimos perceber nos excertos anteriores.

No que concerne à receção da criança ou jovem na casa de acolhimento é perceptível que as instituições aqui apresentadas tem um *modos operandis* bastante semelhante, iniciando assim com a explicação da situação concreta, a apresentação dos técnicos, a visita à casa e o conhecimento do grupo de pares, conforme também identificado

anteriormente por Alberto, 2003; Alves, 2007, Berger, 1998; Calheiros, Fornelos *et* Dinis, 1993; Carvalho, 2012; Casas, 1988; Department of Health, 1998; Gaspar, 2014; Lima (2010); Pereira, 2013; Quintãns, 2009; Raymond, 1996; Santos, 2010; Zurita *et* Fernández del Valle, 1996. Neste sentido voltamos a referir que o sucesso do acolhimento institucional passará pela forma de integração da criança ou jovem.

Após percebemos o momento da chegada à casa de acolhimento importa agora debruçar sobre a própria instituição, isto é, as suas dinâmicas e fatores institucionais. Para tal, tivemos em conta a instituição enquanto um lugar de proteção social, de promoção de direitos, com função de prestação de cuidados e satisfação de necessidades básicas, mas também como uma dimensão educacional, terapêutica, de reabilitação, da preservação da integridade e identidade, da reinserção social, de autonomização, e de segurança, ou seja, um espaço potenciador de estabilidade relacional, funcional e instrumental, preparando-os para desafios e para processos de mudança (Alberto, 2003, Alves, 2007; Berger, 1998; Calheiros, Fornelos e Dinis, 1993; Casas 1993; Department of Health, 1998; Fernandes, 2010; Parker, 1998; Quintãns, 2009; Raymond, 1996, 1998; Zurita *et* Fernández del Valle, 1996). Assim, pretendemos identificar a vida em instituição, bem como a relação da instituição com a comunidade, no sentido que somos um ser biopsicossocial e nos desenvolvemos entre diferentes sistemas e relações (Erikson, 1904-1994; Bronfenbrenner, 1917-2005).

Assim, começamos por perceber que as instituições identificadas continuam a revelar um espaço físico de grandes dimensões e acolhem entre 30 a 40 crianças, como os próprios referem “[...] à volta dos 40 [...] é a capacidade daquilo [...]” (S1), “[...] Era 30, 30 e poucos eu recordo-me [...]” (S2) “[...] houve várias oscilações 38, 42 [...]” (A4), sendo este um aspeto negativo do acolhimento, uma vez que a presente dimensão distancia-se do ambiente individualizado, acolhedor e familiar (Alves, 2007; Pereira, 2013, Quintãns, 2013; Santos, 2010), no entanto, e após análise das entrevistas, os sujeitos não enfatizam essa questão, caracterizando o espaço como “a nossa casa” (S1), “chegava a casa” (S2), “ir a casa” (A3), “acabamos por ver essa pessoas como “mães” (A4).

Tendo ainda em consideração as características das instituições, estas acolhem crianças e jovens de várias idades, o que na perspetiva dos entrevistados é uma mais valia para (1) apoio na satisfação das necessidades básicas “umas precisavam mais de ajuda, as

mais pequeninas” (S1), (2) enquanto prestadoras de conselhos e orientações, “há questões por exemplo [...] nós não vamos perguntar às miúdas da nossa idade porque nós não sabemos, vamos perguntar às mais velhas porque elas já sabem, já passaram por isso” (S1), (3) enquanto referência e modelo a seguir ou pelo contrário a não seguir, ou seja, enquanto pessoas críticas, “por norma o pessoal mais velho naquela altura estava todo orientado” (A3), e, (4) ainda como possível orientador, mediador de situações, “esse pessoal é que metia a ordem, pronto se havia confusões, se havia, se alguém andasse à chapada, aparecia sempre um desses mais velhos” (A3). Esta questão gera algumas controvérsias, sendo que para alguns autores, Alberto (2002), Barter (1997), Blatt (1992) e Stanly (1999) continuam a considerar esta heterogeneidade como um aspeto negativo, contudo a perspetiva dos jovens entrevistados distancia-se das teorias apresentadas, como refere S1 “eu acho que pode ter os seus pontos negativos sim, evidentemente, mas os pontos fortes eu acho que são superiores, porque depois há uma troca de experiências que acaba por ser benéfica”.

Outra característica negativa do acolhimento residencial identificada por diferentes autores (Alberto, 2002; Pereira, 2013) está associada ao *fechamento* (Goffman, 1961) das instituições, perspetiva que surge consequência do estudo das *Instituições Totais* de Goffman (1961), situação que tem vindo a ser eliminada ao longo dos anos em função das instituições deixarem de ser exclusivamente assistencialista e passarem a ser promotoras de direitos com dimensão educacional e terapêutica, como refere Alves

retomando a teoria de Goffman (1956, op. cit. SANTOS, 1996) e adaptando a sua definição de instituição total aos Lares de Infância e Juventude nacionais, verificamos que tanto a população destas instituições já não coincide com o perfil delineado pelo autor (crianças abandonadas que não representam perigo para a sociedade), assim como as linhas gerais do seu funcionamento, uma vez que, por lei, os Lares já não podem ser fechados e as tendências serão levar as crianças para o exterior, para a escola, formação profissional, clubes e associações da comunidade (2007: 144).

Neste sentido conseguimos perceber, através das entrevistas em apêndice F, que as casas de acolhimento aqui representadas revelam um carácter aberto (Mateus, 2004; Santos, 2010) e em relação constante com a comunidade envolvente, desde logo pelos (1) alunos frequentarem escolas da comunidade, (2) participarem em atividades extracurriculares na comunidade, atividades culturais, desportivas e recreativas, conforme prevê o art.º 58 da LPCJP. S1 aproximando-se desta perspetiva refere “eu conheci lá uma miúda que por exemplo estava no conservatório de música, ou seja, há sempre essa questão de apoio no sentido de as pessoas adquirirem mais competências,

mesmo que seja a nível artístico”, também o A3 referiu que “Nós tínhamos tudo, até hipismo havia, só não fazia, só não fazia quem não queria, nós tínhamos um bocadinho de tudo [...] tinhas colónias de férias” e o A4 mencionou “havia catequese [...] extraescola era, atletismo, futebol, piscina”, (3) terem acesso aos cuidados de saúde, entre outros.

Carvalho (2013) realça que uma das responsabilidades do acolhimento institucional é promover a educação e o acesso ao ensino. Nos casos estudados, compreendemos que, a frequência escolar, também esta, ocorre exterior à instituição, contrariando assim o *fechamento das instituições totais* de Goffman (1961) e, ainda potencializando a socialização das crianças e jovens, uma vez que a escola surge como meio de socialização (Torres, 2011).

Existem alguns estudos que se debruçam sobre o sucesso escolar em casas de acolhimento, pelo que nossa pretensão não passa por perceber o sucesso vs insucesso mas, antes, as práticas institucionais no âmbito do ensino e, desde logo, destacamos a relação que a instituição/técnico estabelece com a escola/diretor de turma, como Martins *et Jackson* (2002) e Franz *et Branica* (2013) alertam que para o sucesso escolar acontecer é necessário uma comunicação recíproca entre cuidadores e escola e, neste sentido S1 refere que *“o acompanhamento, a ida à escola, de vez em quando sei que ligavam para saber como é que as coisas estavam, se bem que havia os recados nas cadernetas que eram infalíveis, mas de qualquer das formas, havia aquela questão do querer saber de como é que as coisas estavam [...] sempre tive muito esse acompanhamento”*, do mesmo modo A3 relembra *“[...] Bastante, bastante, isso aí é uma daquelas coisas que por muito que um pai e uma mãe consiga, nunca consegue ter a mesma ligação que tem uma casa destas, pelo menos na altura quando foi da SS. Aaaa. Pronto é o trabalho deles, estão ali um dia inteiro, só fazem aquilo, pronto, não escapava nada, nada [...]”*.

Para além da relação com a escola, foi possível verificar que em todas as instituições havia a preocupação com o espaço destinado para os trabalhos, para o estudo. Ressalva-se que, na situação de A3 e A4, ocorreu uma mudança a nível da tutela da casa de acolhimento durante a permanência destes, pelo que é visível as mudanças de dinâmicas no seu geral, com grande incidência no acompanhamento escolar.

Martins *et* Jackson (2002) elencam alguns fatores institucionais para o sucesso escolar, nomeadamente, a comunicação cuidador – escola, como vimos anteriormente e ainda, a existência de espaços físicos apropriados aos trabalhos e estudo, a existência de recursos (mesas, cadeiras, computadores, livros, internet, etc.), o acompanhamento técnico de proximidade e cuidadores que valorizem o estudo, bem como a existência de adulto significativo que preste apoio e reforço.

Neste sentido, conseguimos perceber que a frequência escolar era uma prioridade na instituição da entrevistada S1, uma vez que a mesma refere “*nós, portanto tínhamos um período, depois de vir da escola, que era só mesmo para estudarmos e depois tínhamos salas próprias de estudo, aquilo era tudo muito organizado nesse sentido, e tínhamos um acompanhamento mesmo de perto. Não há, perguntavam sempre pelos trabalhos de casa, ah não tenho, então deixa-me ver o teu caderno, (risos) acontecia muitas vez [...] havia muito esse acompanhamento, mas rigoroso mesmo, tanto que depois ao longo dos anos, nos últimos anos até já temos uma equipa técnica diferente, até já tem educadores sociais e tudo, portanto essa questão do estudo lá sempre foi primordial, nunca foi aquela coisa há andem assim como querem, não, muito pelo contrario, eu às vezes dizia, não tem nada para fazer então vai ler um livro, e eu estava ali 1 hora a ler um livro, porque tinha que reservar aquela hora para uma coisa que não fosse estar a brincar ou a fazer o que queria, era uma coisa que fosse mais... vá, de, de cariz intelectual, às vezes lia banda desenhada porque não estava para ler livros, era só mesmo para dizer que estava ali.*”, para além do acompanhamento e preocupação era possibilitado frequência de explicações em situações de maior dificuldade “*arranjar-me uma explicadora de estatística, houve sempre ali aquela coisa, é o que te falta e eu acredito que consegues fazer então vamos te ajudar*” (S1). Neste sentido relembramos que S1 concluiu a licenciatura e frequentou um mestrado, sempre com o apoio e orientação da instituição.

Também S2 tem boas referências quanto à instituição onde esteve “[...] *tínhamos aquele, aquela hora de estudo, todos os dias, depois de jantar e não sei quê tínhamos sempre ali uma hora de estudo [...] mesmo elas viam, eu até podia dizer, não, não tenho necessidade nenhuma, mas se elas achassem, elas davam-me, arranjavam um explicador e, e isso tudo*”.

No caso do A3 e A4 temos dois momentos distintos, um primeiro quando a instituição se encontrava gerida pelo Instituto de Segurança Social (ISS) em que era feito acompanhamento e a escola era valorizada, “*quando chegávamos da escola também havia essa coisa, tínhamos então que ir à sala da ... pronto à sala de estudo, exatamente, o nome era mesmo esse a sala de estudo. Tínhamos que ir à sala de estudo, se lá tivesse a professora ou as auxiliares agente mostrava os cadernos e isso tudo, pronto, isso depois também era um bocado consoante as idades [...]*” (A3). Depois com a mudança da tutela para a Fundação (F) ocorreu uma alteração significativa em que o acompanhamento extra escolar já não acontecia, como A4 compara “*acordávamos, uns apeteciam ir à escola iam, outro não apeteciam não iam [...]* começava a haver muito as suspensões na escola, mau comportamento, notas, as notas eram [...] as nossas educadoras na altura da SS, as nossas educadoras estavam sempre, nunca havia nenhum problema, todos os dias viam-nos a caderneta dos recados [...] depois quando estava a F, nós chegávamos e muitas pessoas já nem faziam os trabalhos, olha para te ser sincero eu nunca mais me lembro de ter feito trabalhos, nunca mais estudei [...] eu é que fui arranjar o meu próprio curso, porque não houve ninguém na F que me fosse inscrever a uma escola, que fosse comigo,”. Ambos concluíram o 9º ano, escolaridade obrigatória à época. Ressalvamos ainda que de acordo com o entrevistado A4, este tinha interesse em continuar a estudar, situação que não lhe foi permitida “[...] eu pedi para voltar a estudar, queria estudar, pedi para pediram ao diretor da F, para que me mantassem lá pelo menos até aos 21 [...] não nem me deram hipóteses disso, acabou a medida, acabou tens que te ir embora.”

Assim, realça-se que tanto a entrevistada S1 como S2 referem que se vivessem com os progenitores não teriam conseguido estudar como na casa de acolhimento, situação que vai ao encontro das conclusões de Faria *et al.* (2008) no seu estudo intitulado *As narrativas de adolescentes institucionalizados: percepções em torno das vivências de institucionalização*. Realça-se ainda que a educação e formação adquiridas é de extrema relevância para o futuro, nomeadamente, a nível da inserção profissional, sendo, igualmente um fator de extrema importância para evitar a exclusão social (Jackson *et Höjer*, 2013).

Outra questão de grande importância para o cumprimento das atuais funções das casas de acolhimento é prestação dos cuidados de saúde gerais e específicos que, todos os elementos, referiram estar assegurados, “*havia sempre essa preocupação a questão de*

saúde, se estava bem e se não está bem e se precisa de alguma coisa, sempre houve muito esse acompanhamento, isso houve, por parte da genecologia e tudo elas sempre foram muito atentas a isso eeeee, e terem esses cuidados e mesmo a questão das consultas de planeamento familiar e tudo” (S1), neste sentido também S2 referiu “Ah sim, isso sim. Ali? Não, até demais”, A3 mencionou que “Sim, sim, sim, sim, isso aí tanto a segurança social com até mesmo na altura da fundação, não houve problema nenhum”.

Nesta relação instituição – comunidade é de realçar que, atualmente também as próprias instituições têm as suas portas abertas à comunidade, isto é, ao invés de as jovens apenas participarem em atividades no exterior, também o exterior pode conhecer as casas de acolhimento, quando estas promovem atividades específicas para as crianças e jovens que acolhem, exemplo disso é o relato da entrevistada S1 “[...] ao longo dos anos tive, mas recentemente apostavam muito nisso, até porque depois a camada já era muito adolescente aa e era importante, nomeadamente irem lá enfermeiras, aa informarem acerca da questão da sexualidade, da saúde de modo geral, a questão da higiene oral também, às vezes iam lá higienistas, portanto, ver como é que estavam as coisas de modo geral, e íamos ao dentista com frequência, acontecia qualquer coisa, partia um dente elas faziam questão de marcar.”

As regras e rotinas são, sem dúvida, características das casas de acolhimento (Alberto, 2003, Alves, 2007; Berger, 1998; Calheiros, Fornelos e Dinis, 1993; Casas 1993; Department of Health, 1998; Fernandes, 2010; Parker, 1998; Quintãns, 2009; Raymond, 1996, 1998; Zurita et Fernández del Valle, 1996), como refere S1 “*nós estamos habituados aquelas rotinas*”, S2 vai ao encontro da perspectiva de S1, “*agente tinha rotinas*” (S2), já A4 faz referência às regras referindo “*era a maneira que a diretora da casa tinha de implementar alguma, alguma regras [...] porque nós precisamos de educação, nós precisamos de regras, mas também precisamos de carinho, precisamos de amor, precisamos de... um pouco de tudo [...] tínhamos regras como toda agente tem, tínhamos horários, mas era tudo muito mais organizado era diferente*” e, neste sentido parece que é unânime a necessidade de rotinas e regras. Relembramos que todas as famílias apresentam regras e rotinas na sua organização diária, toda a socialização assenta em regras, normas e valores (Dubar, 1997), a questão das regras e rotinas nas casas de acolhimento centra-se em dois momentos centrais, o momento em que são explicadas e a sua criação e, neste contexto Alves (2007) defende que, apesar da

necessidade de uma organização rigorosa, esta não devem ser explicadas e implícitas no momento de acolhimento, para além de que

o funcionamento de uma casa, qualquer casa, faz supor a existência de regras mínimas de convivência. Estas permitem que cada um dos elementos do grupo, seja (...) grupo-instituição, interiorize o seu papel e as expectativas que têm dele (...) numa instituição, a regra além de ter que ser entendida e vista como necessária, desejavelmente deve ter a participação do grupo na sua construção, revisão e adequação, sobretudo porque é de grupos mais extensos que falamos, com vontades e características pessoais e famílias heterogêneas” (Alves, 2007: 155).

De acordo com a análise das entrevistas os sujeitos compreenderam as regras e rotinas como algo essencial à sua formação, sendo que as regras implementadas eram regras de respeito e convivência, bem como, regras associadas às rotinas. As rotinas estavam associadas à planificação das atividades de satisfação das necessidades básicas (higiene, alimentação, etc.), de educação (estudo, trabalhos, etc.), bem como das atividades domésticas (arrumar o quarto, limpar a copa), sendo também estas atividades de índole formativo. Salienta-se que na situação de A3 e A4 estes vivenciam um momento de ausência de regras e rotinas, *“não existia, não havia controlo... era, era... aquilo era o salve-se quem puder, e cada um faz o que quer... não havia regras, mesmo que metessem regras, não haviam”* (A4), situação que ambos identificam como sendo nefasto para o desenvolvimento e formação.

No seguimento da imposição de regras surgem os castigos ou, como S1 refere, *“medidas reparadoras”*. Ambos os elementos identificam como a maioria dos castigos a duplicação das tarefas que já possuíam normalmente, *“limpar as paredes [...] depois houve uma altura que era a parte da copa, do refeitório e da cozinha, supostamente a pessoa tinha que fazer tudo, à noite, depois do jantar, era o castigo, mas isso era quando a coisa estava muito mal, ou já não era a primeira vez e era uma situação mais grave, era muito comum então em vez de fazerem duas tarefas fazer três de manhã, coisas assim desse género assim.”* (S1), já S2 refere no que concerne a castigos *“Opa era do tipo coisas estúpidas, mas que tu ficavas danada né (risos) tipo ou não saias, ou ficavas sem ver televisão, ou ias para a cama mais cedo, ou, tipo imagina aquilo tinha horas de deitar diferentes, por exemplo umas deitavam-se às 9h30, que normalmente eram as mais novas, as outras às 10h30 em dias de semana,... pronto podia acontecer tu teres que ir para a cama às 9h30 com as mais novas... aaahhh ou ficar de castigo na loiça não sei quanto tempo, porque aquilo era por semanas... aaahhh, pronto era assim esses castigos”* (S2). Na instituição de A3 e A4 o aumento de tarefas doméstica ou a diminuição da semana eram os principais castigos *“ir ajudar para a cozinha, isso por*

exemplo não era um tarefa... nem sequer era mesmo tarefa, no máximo se fosse era para ajudar com a loiça, isso era uma das tarefas, agora ajudar mesmo na cozinha, a limpar a cozinha toda e isso, isso já era o castigo” (A3) e ainda “a semanada contava sempre para tudo, valia, embora fosse pouco, aquilo contava para tudo, então tipo... faziam esquemas com escola, com a maneira como deixavas o quarto arrumado, tudo contava para a semanada” (A3).

Ainda neste contexto, importa fazer uma breve reflexão acerca da violência nas instituições, situação para a qual nos alerta o entrevistado S1, A3 e A4. Quintãns (2009) identificou no seu estudo de investigação, que a violência física existe dentro das instituições, também Barter, 1997; Blatt, 1992; Santos, 2010; e Stanly, 1999; refletem nos seus estudos a violência dentro das instituições e esta é uma problemática que urge ser analisada em profundidade, apesar de não ser intuito do presente estudo. A violência institucional tem vindo agravar em função da alteração do perfil de jovens acolhidos, isto é, o acolhimento residencial é decretado cada vez mais tarde, primando sempre pela *prevalência na família* (LPCJP) e, a existência de novas problemáticas como a total ausência de regras e os comportamentos disruptivos dos jovens em acolhimento, são o flagelo do acolhimento residencial.

Neste sentido, o sujeito S1 reporta a existência de violência das jovens para com as funcionárias e, em tempos, das funcionárias para com a jovens, alertando que atualmente a última situação tem vindo a alterar-se “[...] já lá tive situações a que eu assisti nomeadamente violência das utentes para com as funcionárias [...] violência dos técnicos para as jovens? [...] Também aconteceu, não nos últimos anos, mais no primeiros anos que eu lá tive, aconteceu, acho que às vezes, porque as situações são diferentes, agora há coisas que não são permitidas de todo, e na altura não era bem assim, e estas situações, que eu acho que eram desnecessárias, que eu acho que não se justifica, aaaa mas lá está eu acho que isto com o tempo vai mudando, acho que há situações que vão melhorando, nesse sentido acho que foi, na altura se calhar... as coisas não eram, não havia tanto rigor, nesse sentido, na questão ah não vamos estar aqui a chegar ao ponto da violência física porque não se justifica, daí a questão das medidas reparadoras, à posteriori e etc., funciona melhor, já vi mas nada por aí além, existiam situações mais graves ao contrário, porque é a tal coisa, eu acho que, há situações em que as pessoas vão para lá numa situação limite, limite a nível psicológico, se calhar nem sempre identificada, a pessoa vai para lá, agora vais para

aqui porque os teus pais não podem estar contigo, por exemplo, às vezes a conversa é um bocado esta, mesmo assim, ahah e as pessoas não percebem porque é que têm de lá estar ah e porque é que alguém que eles não conhecem de lá nenhum chega lá e diz agora tens que ir para a cama, agora tens que ir fazer isto, e sentem aquilo como uma ameaça direta, quer dizer mas então eu não te conheço de lado nenhum e vens aqui e dizes-me isto, pronto, e acho que esse tipo de situações muitas vezes originam esse tipo de... de conflito”.

Neste sentido, A3 e A4 referem a existência de práticas de violência de técnicos para com os jovens e a violência entre o grupo de pares, nomeadamente, a existência de Bullying, *“Isto foi um miúdo, já não sei como, ele conseguiu chamar a policia, apareceu lá a policia a perguntar o que é que se tinha passado, não sei que mais, pronto, o miúdo queixou-se que lhe tinham batido e tudo mais, só que ali, entretanto, tinha havido uma troca de, de insultos [...]de haver muita vez, aquilo por exemplo se um miúdo por acaso se lembrasse de responder mal ou vai para aqui ou vai para acolá, havia muito funcionário que nem sequer se deixava, pelo menos uma chapadinha, aquilo, levava.”* (A3), neste sentido Pinheiro alerta para a questão de que *“nem todos os agressores são responsabilizados pelos seus atos, o que gera uma cultura de impunidade e de tolerância da violência contra as crianças”* (2007: 34). Neste contexto de violência o entrevistado A4 refere *“há muito bullying nas instituições, nem imaginam... mas por parte dos colegas”*. Neste sentido, urge criar no acolhimento uma *cultura da paz*, a mediação social será de extrema importância para o caminho da paz, *“substituir a cultura da confrontação e do litigio, pela da mediação e do consenso vai de encontro aos ideais da paz”* (Torremorrell, 2008: 76), remetendo-nos para a ideia da não tolerância ao outro, mas a relação com o outro, utilizando o conceito de Baptista (2008), Caride (2005) e Vieira (2014) uma mediação com vista à *“pedagogia social”*. Raymond (1998) defende a não violência e, alerta para a questão de que o educador / técnico pode e deve ser firme e rigoroso sem ser autoritário, neste sentido S1 refere *“[...] ela depois quando ralhava connosco fujam (risos), mas depois tinha esse lado extremamente amoroso e extremamente aaaa era mesmo afetiva, nesse sentido era, quando tinha que ralar, ralhava e nós andávamos todos ali em sentido, mas depois tinha esse lado que era extremamente amoroso e eu é das coisas que eu não me esqueço é isso [...]”*.

Mais uma vez, a questão da informação, da comunicação, da explicação das regras é de extrema importância (Alves, 2007; Raymond, 1998). A realização de atividades diversas dentro do grupo de pares para a gestão de conflitos, a necessidade de dinâmicas intergrupais, entre outras podem ser estratégias para uma convivência relacional e sem violência (Alves, 2007; Quintães, 2009; Raymond, 1998; Santos, 2010), conforme refere S1 *“passamos a ter outra psicóloga que não só fazia os acompanhamentos individuais como também fazia muita terapia de grupo, que eu acho fundamental”*.

De acordo com Carvalho (2002) e Alberto (2002) o afastamento da família biológica poderá ser uma característica negativa face ao acolhimento, contudo, o afastamento da família apenas ocorre caso o(s) progenitor(es) se verifiquem como risco objetivo e real no desenvolvimento da criança. No que concerne a S1 esta, estava com a família biológica em tempo de férias *“[...] eu de hábito, ia sempre as férias, as maiores, portanto, páscoa, natal, as férias de verão, ia sempre passa-las a casa dos meus pais, depois em 2002 o meu pai faleceu [...] passei lá esse verão, mas depois, a partir daí, estávamos basicamente mais juntos [...] em casa de uma das minhas irmãs. Ou seja, acabou por haver ali uma quebra nessa altura em que o meu pai faleceu e eu acabei por não ir tantas vezes [...]”*, na situação de S2 o regime de visitas era inicialmente na instituição de forma semanal, depois foi-lhe permitido ir a casa nos períodos de férias e também ao fim-de-semana quinzenalmente, como refere a própria *“[...] eu fui para lá a 24 abril ... e só voltei a ir a casa, no natal ... até aí eles vinham todas as semanas ver-nos. Vinham sempre ver-nos [...] eu não me lembro bem, sei que devo ter ido outra vez na pascoa e depois no verão e depois entretanto, eu acho que foi logo a seguir que começamos a ir a tribunal e eu acho que na altura ficou estipulado que eu ia tipo 15 em 15 dias, ou uma vez por mês, eu já não me lembro bem”*. Nesta situação concreta para além de ser promovida a relação com os progenitores foi, igualmente, potenciada a relação com os irmãos acolhidos noutra instituição, de acordo com S2 *“eu depois comecei a ir passar fins-de-semana à N, aquele centro ... onde os meus irmãos estavam. [...]”*.

O entrevistado A3 recorda *“[...] Tive e deixei de ter e voltei a ter e deixei de ter [...] nem todos os fins-de-semana, havia fins-de-semana que eu gostava de lá ficar, por exemplo se houvesse uma boa atividade, ooo, se o pessoal combinasse alguma coisa porreira, às vezes, eu próprio chegava lá em baixo e pedia para ligar e dizia à minha*

tia, que este fim-de-semana queria ficar, ou ia mais tarde, ou para me vir buscar só no final de sábado em vez de sexta, alguma coisa assim. [...]”.

Assim, e de acordo com Martins (2005) Zurita *et* Fernandez del Valle (1996) o envolvimento e a proximidade da família biológica são algumas vantagens do acolhimento institucional. Contudo e, em consonância com o estudo de Alves (2007) a família terá um papel específico na vida de cada jovem, neste sentido a família desempenha um papel *central* quando “*a família é entendida pela instituição enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento equilibrado da criança.*” (*Idem.* 2007: 133) sendo o principal objetivo o retorno à família e a passagem pelo acolhimento transitória, neste contexto podemos identificar o elemento S2, contudo, o regresso a casa não se efetivou por opção da própria, pois os irmãos mais novos retomaram ao seio familiar.

A família poderá ter ainda um papel *instrumental* (*Idem.*) e neste sentido a família funciona apenas como elemento de referência emocional, sendo um elemento de equilíbrio para o jovem, nesta situação o regresso a casa não se configura, mas antes a sua autonomização, contudo, a família apresenta aqui um papel crucial para a sua estabilidade emocional e afetiva (*Idem.*) e, nesta situação podemos enquadrar o elemento S1 “*[...] era mais a questão mesmo do afeto. Eu a nível de competências não era isso que fazia diferença, eu acho que as minhas competências sempre foram mais adquiridas ao longo do ano letivo, não é, com as pessoas com quem eu tinha contato no meu dia a dia e com as coisas que aprendia lá também, a nível de competências com a minha família não acho que fosse por aí. Claro que vinha com maior incentivo, mas acho que, aaa, o que eu tirava daí era maior proveito a nível emocional e a nível afetivo isso sim. [...]*”.

Por ultimo, temos a família *residual ou inexistente* (*Idem.*), e nestas situações são enquadradas as famílias promotoras de instabilidade pelo que é necessário o afastamento ou limitação dos contactos parentais, situação que se verifica com o elemento A4, “*[...] durante o acolhimento não, não me era permitido. Não deixavam que ela tivesse contacto connosco [...]*”.

Quando não existe família de retaguarda algumas casas de acolhimento constituem as designadas *famílias de afeto* ou *famílias amigas* (Santos, 2016), sendo estas um recurso

da instituição de acolhimento voluntário e temporal (fins-de-semana e férias) que é acionado quando os jovens não têm família biológica com um papel central ou instrumental (Alves, 2007). Neste estudo foi possível verificar a existência de uma destas famílias na situação de A4. De acordo com o mesmo “[...] Tive um padrinho, uma pessoa que me acolheu [...] para eu poder lá passar os fins-de semana [...] era diferente, também tínhamos outras coisas, começamos a, a ganhar outros valores, valores a nível pessoal [...] começamos a ganhar alguns hábitos também [...] Fins de semana e férias, férias de verão ia sempre para lá [...] Na altura era tudo, era tudo, porque na altura, a nível pessoal, se calhar aquilo que nós nunca tivemos foi um ambiente familiar, no meu caso, e no do meu irmão, era, era, foi isso que nos ficou [...] Sim, uma família. Sim é bastante importante”, como refere Mendes um “recurso de elevada importância no desenvolvimento das crianças/jovens” (2011: 4).

Tendo em análise a perspetiva da vinculação de Bowlby (1969) e Strecht (1998), Alberto (2002) e Carvalho (2002), alertam que o acolhimento residencial, mais concretamente a permanência prolongada nesta resposta social pode verificar-se como um bloqueio na construção de vínculos e afetos, sendo dois fatores fundamentais para estabilidade do sujeito, para limitar os comportamentos agressivos, e baixar a ansiedade (Legault, Anawati, e Flynn, 2006 *cit in* Mendes, 2011: 13) e, ainda, de extrema importância para o desenvolvimento futuro da segurança pessoal e relações positivas (Pinhel *et al.* 2009). Como podemos perceber anteriormente nos casos da S1 e S2 a perda das figuras de referências ocorre quando se dá o acolhimento, apesar de posteriormente ser promovida essa relação parental, existe a referida experiência precoce e adversa na separação dos cuidadores, existindo a perda da primeira figura de vinculação (Vorría *et al.*, 2006) e, em função desta rutura muitos são os autores que relacionam as dificuldades emocionais ao acolhimento institucional, fazendo referência a ambientes pouco estimulantes social e emocionalmente (Quintãns, 2009; Vorría *et al.*, 2006). Contudo e conforme defendem Judge (1999), Roy, Rutter, *et Pickles* (2000) Wilson (2003) citado em Quintãns (2009) e Martins (2005) é difícil distinguir se as dificuldades emocionais derivam do acolhimento concretamente ou das vivências passadas, nós somos uma “*teia construtiva*” (Ficher *et Bidell*, 1998, *cit.* Martins, 2005) entre o passado e o presente.

Ainda neste perspectiva Bravo *et Del Valle* (2003) e Martins (2004) fazem referência às dificuldades de relação de proximidade com os técnicos, tendo em conta que estes

apresentam um vínculo contractual e transitório por se tratar de uma situação profissional e, ainda porque a sua passagem pela instituição resulta de horários definidos e ainda, pela existência de rotatividade entre funcionários e, neste sentido conseguimos afirmar que a rotatividade de profissionais ou, numa situação mais macro, de tutelas, poderá resultar numa segunda perda afetiva, numa mudança com efeitos emocionais negativos para os jovens e, esta questão está bem patente nas entrevistas realizadas. Em contexto de entrevista S1 refere que “[...] *houve muitas mudanças durante estes anos como é evidente ... e acho que às vezes na expectativa de haver uma mudança, haviam muitos retrocessos e isto era muito negativo, que era do género, imagina, hoje há vamos ter aqui um técnico que vos vai acompanhar neste sentido [...] íamos conhecer a pessoa, passado dois ou três dias aquilo já estava tudo virado do avesso, já ninguém se entendia [...] esta incerteza, acaba por ser muito mau, porque a pessoa efetivamente não sabe o que é que se está ali a passar ah, e quanto tempo é que aquilo vai durar, geralmente depois aquilo era uma situação que se fosse preciso passados duas semanas as coisas estabilizavam mas houve assim períodos de muita oscilação. [...]*”, na situação de A3 e a A4 as mudanças foram bastante drásticas desde da anulação dos educadores de referência à alteração de regras e rotinas, tendo sido, uma mudança muito negativa na perspetiva dos entrevistados e, que colocou muitos projetos de vida em causa. “[...] *No tempo da SS tinha, tinha, a minha educadora, embora lhe tivesse bastante respeito, era uma pessoa que já me conhecia eeee, pronto estava disposta, aaaa, pronto sabia, sabia quando é que eu precisava [...] mas depois disso não, depois disso não, nunca mais tive ninguém assim de referência. [...]*” (A3), neste sentido A4 refere “[...] *o apoio técnico, nós chegávamos lá não estava lá ninguém, não, não, nós de manhã saíamos não estava ninguém, chegávamos à noite também não estava ninguém. [...]* “[...] *foi o choque da transição [...] acho que a equipa técnica que foi para lá não estava preparada para tal [...]*”.

Contudo, todos os elementos identificam uma pessoa de referência, uns auxiliares, outros a diretora técnica da casa e outros as educadoras e, sem dúvida, estas pessoas podem ser o sucesso de uma situação de acolhimento. Conforme vimos na perspetiva da escola, um dos fatores de sucesso elencados por Martins *et* Jackson (2002) é a existência de adulto significativo que preste apoio e reforço, *uma pessoa crítica ou pessoas críticas*, uma pessoa de referência, “[...] *Eu tinha uma funcionária minha S1 Fazia-me sentir mais confortada, isso ficava, porque ela realmente tinha aquele*

cuidado de ir lá e dizer [...] isso tem mesmo a ver com a preocupação que as pessoas têm, a e com os afetos que vão ganhando com as pessoas que lá passam [...] na altura da infância eu acho que sem dúvida ela foi das pessoas que, exatamente por essas questões [...] Ao longo do tempo, obvio que depois ouve outras pessoas que também foram referências para mim. Tive outra professora” (S1). Na situação de S2 refere “[...] a diretora, porque eu sempre tive uma relação, uma relação muito boa com ela, ainda hoje tenho e, e ela, ela falava muito comigo [...] porque ela foi... foi uma mãe para mim [...]”, neste sentido e, no tempo da SS, A4 refere “[...], sim, nós tínhamos, vá, era como se fosse a nossa mãe lá dentro, a nossa encarregada de educação [...]”, também A4 descreve “[...] O antes era mais... era mais familiar também, era mais... havia mais união, tínhamos também sempre alguém, que chamávamos de educadora [...] não era uma mãe, mas era muito aproximado (sorriso) porque era aquela pessoa que estava lá connosco quando chegávamos da escola, estava ali connosco, falava connosco, ia pôr-nos a fazer os trabalhos da escola, dizia o que tínhamos de fazer, as nossas regras, tudo, pronto, mas qualquer coisa que nós tivéssemos falávamos com a pessoa [...]”.

Neste sentido e, em consonância com Arpini (2003), Gaspar (2014), Hill (2000, *cit in* Martins, 2004); e Quintãns (2009) o acolhimento residencial é mais do que a substituição parental ao nível dos cuidados básicos mas, também, poderá ser a promoção de vínculos afetivos, desde que, e conforme elenca Raymond (1998, 1999), existam profissionais dispostos a estabelecer relações afetivas e de proximidade, seja promovida uma abordagem individualizada e personalizada para cada jovem e em cada situação, seja trabalhado a relação entre pares. Como refere Brazelton *et* Greenspan (2002: 32) “*as relações afetivas contínuas são as bases primárias mais importantes para o desenvolvimento das capacidades essenciais da criança, intelectuais, sociais e morais*”, assim, o acolhimento residencial é uma resposta importante de apoio social e afetivo.

Outra questão de grande relevância para que o acolhimento residencial seja uma resposta de promoção e proteção com sucesso prende-se com duas questões fundamentais e, por vezes, relacionadas entre si, que é o projeto de vida e o processo de autonomização dos jovens.

O projeto de vida constitui um plano individual e personalizado para o futuro de cada criança e jovem, que deve ser programado desde a chegada deste à instituição até à sua saída (CASA, 2016), como tal, o seu desenvolvimento é uma das funções centrais dos interventores em acolhimento residencial (CASA, 2016). A sua definição e concretização devem ocorrer em parceria com o jovem e, caso se perspetive a reintegração familiar, com a própria família (CASA, 2016). O objetivo central de cada projeto de vida passa por programar a transição do sujeito para o exterior, como tal este deve ser coeso e planeado, assim, o projeto de vida é trabalhado de dentro para fora da casa, de modo a permitir uma saída com qualidade e eficácia, no entanto, apesar de ser uma perspetiva futura, este projeto é trabalhado de forma diária, desde as atividades realizadas, aos programas oferecidos no microsistema institucional, tendo em conta os restantes microsistemas sociais (Carvalho *et Cruz*, 2015; Palaio *et al.*, 2015).

No que concerne ao projeto de vida de S1, conseguimos perceber que o projeto de vida do mesmo foi trabalhado ao longo dos anos em função das características da situação específica. Neste sentido S1 refere *“[...] essa reintegração no seio familiar [...] Eu acho que sim, pelo menos havia essa pertença, eu acho é que, aos poucos, há medida que os tempos foram passando é que se tornou visível que essa situação não era possível. [...]”*.

O mesmo ocorreu a S2 *“[...] E eles falam muito sobre isso... eles falavam muito, eles, lembro-me na altura de elas falarem temos que fazer o projeto, era assim uma coisa que ela falavam tipo, que perspetivas é que eu tinha, que é que eu queria fazer, e como é que eu ia fazer, e eu lembro-me que eu avisei que ia sair, em janeiro, quando vim, ainda tive o mês todo, porque eu não saí tipo olhe tchau vou-me embora, tive o mês todo e disse olha vou fazendo assim, já tenho casa, ela acompanhou tudo e depois foi uma saída assim uma coisa muito normal [...]*, nesta situação relembra-se que a permanência na instituição até aos 21 anos foi opção da entrevistada, logo, o projeto de autonomização dependeu, obviamente, de várias características, mas na qual foi escutada a vontade da própria.

Contrariamente a A3 e A4, que desconhecem a existência de projetos de vida no momento em que a casa de acolhimento era tutelada por uma Fundação, isto é, no momento da sua saída, segundo A3 *“[...] Nada. Agora cada qual inscrevia-se no curso que queria e pronto. Era assim. [...]”*, já o A4 refere que o *“[...] Não, nunca nos foi*

criado um projeto de vida [...] no início da SS havia, nós falávamos, queriam saber o que nós queríamos fazer para o futuro, conversávamos, a nossa educadora falava conosco, o que queríamos fazer, o desporto também era bastante importante naquela altura [...] havia sempre um acompanhamento diferente. Depois da F, no início houve, mas depois perdeu-se [...]”.

A autonomização continua a ser um projeto de vida com bastante incidência nas crianças que se encontram em acolhimento residencial, segundo Relatório CASA (2016) e, neste sentido, é função dos interventores/cuidadores programarem a referida autonomização dos jovens e promoverem ferramentas para o sucesso da autonomização, logo, é tarefa fundamental as casas de acolhimento apresentarem ferramenta e recursos de modo a promover o desenvolvimento de competências de autonomia (Del Valle *et* Zurita, 2000; Palaio *et al.*, 2015). Neste sentido e, de modo a promover uma autonomização capaz e segura é necessário: (1) estabelecer relações, formar vínculos, com sistemas externos ao acolhimento: amigos, família alargada, outros adultos significativos da comunidade (Palaio *et al.*, 2015); (2) promover competências habitacionais (cozinhar, ir às compras, limpeza, conservação de alimentos, etc.); (3) capacitar no sentido da gestão de recursos económicos e serviços (banco, gestão económica, segurança social, etc.); (4) fomentar a escolaridade, formação e emprego; (5) fomentar hábitos de saúde e informação (Palaio *et al.*, 2015). Só com estas competências é que é possível uma plena integração social, construída no quotidiano e em permanência, contudo, mais uma vez realça-se que estas competências devem ser transmitidas no quotidiano e em permanência na fase de acolhimento (Palaio *et al.*, 2015).

No sentido de promover a autonomização dos jovens muitas vezes as competências básicas são transmitidas através das tarefas diárias, “[...] *ter que ir para a costura, estar a dobrar cuecas, estar a dobrar roupa, estar a esticar lençóis [...] a questão da cozinha era uma questão que requeria algum cuidado, então eram sempre escolhidas as pessoas mais velhas da instituição para evitar não é, que aquilo não corresse bem [...] hoje em dia cozinho e cozinho bem, e gosto de cozinhar e há coisas que eu aprendi efetivamente de estar lá muitas vezes a ver, a aprender como é que se fazia [...] davam-nos o fundo de maneio e tudo e havia sempre o controlo sobre aquilo que nós gastávamos e o feedback em relação aquilo que poderia ser ou não feito de forma diferente [...]*” (S1), também pode ser feito através de reuniões, workshops, sessões diversas, interiores ou exteriores

à instituição e nesse sentido S2 referiu “[...] lembraram-se de fazer lá uma coisa, então nós tínhamos uma reuniões semanais [...] então depois elas falavam-nos das compras, e onde é que agente havia de comprar, e onde é que os congelados eram melhor [...] e ah depois tínhamos que fazer comer de vez em quando que era para aprender. [...] nós tínhamos x dinheiro e nós tínhamos que nos orientar com aquele dinheiro pó mês todo [...], já A4 refere “[...] A gestão domestica sim, a gestão económica não [...]”.

Assim, todas as características analisados nesta parte podem definir a diferença entre um acolhimento tendencialmente positivo ou negativo e, esta análise é relevante para este estudo porque a identidade de cada sujeito apresenta um caracter multidinâmico e está em constante transformação (Kaufmann, 2003; Vieira, 1999, 2009; Dubar, 1997, 2000; Vieira, 1999, 2009, 2011; Velho, 1981, 1994; Laplatine, e Noouss, 2002; Maalouf, 1999; Lahire,2002; Maalouf, 1999) desenvolvendo-se e reconstruindo-se ao longo de toda a vida, com especial incidência na adolescência (Erickson, 1904 – 1994; Costa, 1991) pelo que a identidade dos adultos ex-institucionalizados depende dos fatores anteriormente analisados, assim como o seu desenvolvimento biopsicossocial e, sem a análise anterior não é possível perceber se a medida de acolhimento residencial promove a capacitação de cada sujeito e promove a inserção socioprofissional.

Neste sentido, os *incidentes críticos / fases críticas e pessoas críticas* (Flanagan, 1954; Sikes *et al.*, 1985; Vieira, 1998, 1999, 2004) são o momento do acolhimento residencial, são as estratégias de integração, o desenvolvimento de projeto de vida real e coeso e todo o processo de autonomização. As *pessoas críticas* são sem dúvida as pessoas de referência a nível institucional (educadoras, professores, diretores técnicos, etc.). No período de acolhimento residencial estas são as fases e pessoas que podem influenciar e prover alterações internas nos sujeitos, alterações essas que podem definir toda a sua trajetória de vida e estão na génese das reconstruções identitárias.

3 – PERÍODO PÓS-ACOLHIMENTO – MOMENTO ATUAL

“não pertencer a ninguém é tornar-se ninguém”

Cyrulnik, 2000

A saída do acolhimento é uma transição para a vida, onde o sujeito assume os seus cuidados na íntegra, enfrenta desafios e, por vezes tem de promover uma mudança comportamental muito própria desta autonomização.

A saída do acolhimento residencial representa uma transição porque, de acordo com Schlossberg *et al.* (1995) a transição prevê a existência de um acontecimento que produz mudanças a nível dos relacionamentos, das rotinas, dos papéis do indivíduo, afeta a ideia ou o conceito acerca de si e ou do mundo que o rodeia, ou ainda como Bronfenbrenner (1974 – 2004) refere as transições ecológicas, consideradas ao mesmo tempo produto e produtor de mudanças no desenvolvimento. Analisando as histórias de vida dos quatro sujeitos podemos perceber a existência de duas situações em que a transição foi uma *transição normativa*, ou seja, esperada e previsíveis (Bronfenbrenner, 1979-2004; Gaspar, 2014), contrariamente aos outros elementos em que a transição foi *não normativa*, isto é, inesperada e imprevisível (Bronfenbrenner, 1979-2004; Gaspar, 2014).

Na situação de S1 o primeiro afastamento ao acolhimento ocorre quando esta vai estudar para longe do espaço físico da instituição. Vai frequentar o ensino universitário e, aí a dinâmica de acolhimento passa pela ausência durante a semana e o regresso ao fim-de-semana. Posteriormente, com a frequência do ciclo de mestrado essas ausências começam a ser maiores e o regresso à instituição pouco se verificava, estando já com algum nível de autonomia, apesar da retaguarda institucional. Certo dia a equipa técnica e utente conversão sobre a situação e optam pela real saída do acolhimento, como a própria relembra *“[...] eu acho que tinha 24 [...] acho que foi uma transição [...] eu precisava efetivamente do meu espaço e eu estava no meu espaço então ela efetivamente disse que tinha, que tinham falado, nomeadamente a equipa técnica e tudo mais, em relação a mim e a outra pessoa, se fazia ou não sentido, porque nós ao fim ao cabo não estávamos lá de todo, não estávamos lá, não tínhamos sequer a ligação no sentido de, olha sim, não tão cá mas, se calhar têm nos dito isto, isto e isto, e tem sido feito isto, quer dizer mesmo a nível económico, não havia sequer a questão de, de já*

haver aquele suporte, aquilo já estava assim em standby, eu realmente na minha cabeça estava a fazer as coisas por mim, estava a tentar fazer... seguir outros caminhos, até porque na altura pensava exatamente em arranjar trabalho na área, embora não tivesse o mestrado concluído mas tinha a licenciatura, portanto, de alguma forma estava a trilhar o meu caminho dali, portanto ela quando me diz, efetivamente, que tinham conversado, que a equipa técnica e que não achavam que fizesse sentido continuar a ser utente da instituição eu já não me sentia como tal [...]" (S1).

Neste sentido S2 relembra *"[...] lembro-me quando fiz os 21, ela chamou-me e, e disse-me, porque a partir dos 21, porque é assim, a partir dos 18, eu estava ali porque a instituição me permiti-a também, não era só o tribunal, né, então ela disse-me que eu estava a fazer 21, naquela altura ela não estava a precisar, vá, da minha vaga, entre aspas, ah e então eu ainda podia estar mais algum tempo e não sei quê... e depois mais pó verão agente, nós voltávamos a conversar... nesse ano eu fui passar o natal à Suíça, a casa da minha madrinha e, quando voltei decidi, que... pronto me ia embora. [...] Tinha bolsa [...] tipo hoje fui levar umas coisas dormi lá, hoje fui levar mais outras coisas e nnnhhuuu, e um dia acabei de levar as coisas e, olha, já tenho cá tudo vou ficar cá, pronto. Foi uma coisa assim muito normal, muito tipo, tipo muito soft, tipo há aquelas que tipo vou sair e naquele dia despejam tudo cá para fora e vão se embora, eu não, eu fui do tipo vou sair, não sei quê [...]"*, neste momento S2 encontrava-se a frequentar o ensino superior, tinha um relacionamento estável, sendo que este já estava inserido no mercado de trabalho e, ambos foram alugar um quarto partilhando as despesas, conforme entrevista em apêndice F.

A situação de A3 e A4 foi bastante diferente e mais inesperada. Em função dos problemas do acolhimento residencial elencados, comparativamente ao funcionamento da referida instituição no tempo da tutela da ISS e da tutela da Fundação, o elemento A3 saiu, reintegrou o agregado familiar da tia paterna, sendo que foi uma decisão que o próprio tomou quando tinha 17 anos de idade *"[...] uma das coisas que me fez, fez desistir daquela casa foi mesmo isso [...] era não ter ninguém, ninguém com quem me identificasse, que me orientasse, aaaaa... Opa não, não, não me sentia bem, não, embora me desse bem com a maior parte de todo o pessoal que lá estava dentro [...] foi um dia desses que eu cheguei a casa assim meio... meio aluado e pensei cá para mim, epá o que é que eu estou aqui a fazer... eu não, eu vou-me embora daqui, e eeeee, foi, fui ao gabinete da diretora, havia um papel para se preencher para sair da*

instituição... e eu preenchi o papel, às três pancadas e disse-lhe, olha eu quero ir-me embora, vou arranjar trabalho e depois vou para a tropa, pronto. [...] na altura para assinar esse papel tinha que ter alguém que assumisse a minha responsabilidade até eu ter 18 anos, e eu tinha que apresentar um trabalho ou coisa assim do género, ou, ou um projeto para fazer alguma coisa, aaa, e foi então que recorri à minha tia. Recorri à minha tia, e disse-lhe a ela, que até, ia para casa dela e ficava-lhe a dar, na altura já não me lembro, ficava a dar-lhe cento e tal euros por mês [...]”.

Neste sentido A4 relembra “*[...] eu acho que já tinha 19 na altura [...] Deram-me um prazo, disseram-me no dia x tens que sair [...] sim é muito triste porque tu ali acabas por sair ... ou desenrascas-te e lutas muito, ou então vais ser bandido, ou vais preso, porque tu, não te dão um futuro, não te garantem, não têm que nos garantir um futuro, mas encaminham-nos, deixarem só... não. [...] Trabalhava numa fábrica de formas nos P, já tinha a carta de condução [...] no primeiro dia, no dia que me disseram que eu tinha que me ir embora, posso dizer que se calhar a primeira hora entrei em pânico, mas depois, pensei assim tenho que arranjar uma solução rápida [...] Fui, mudei, fui para lá, posso dizer que se calhar o meu primeiro dia não sabia fazer nada, nem cozinhar, nem passar a ferro, nada, nada. [...]*”, apesar da saída ser imposta pela casa de acolhimento ressalva-se a existência de inserção profissional e autonomia económica.

Importa agora fazer uma breve reflexão sobre a saída do acolhimento no sentido que é defendido por vários autores, nem sempre implementado, o acompanhamento pós-acolhimento e, nesse sentido Palaio *et al.* alertam para a questão que

as necessidades de apoio psicossocial e de orientação socioeducativa das crianças e jovens em acolhimento não cessam de um dia para o outro, não diminuem porque a jovem completa os 18 anos, nem findam com a saída da casa. Apesar do tão desejado dia, por vezes as expectativas das jovens parecem mais elevadas que as suas competências, rapidamente os desafios lá fora se apresentam maiores que os seus recursos pessoais, e as suas necessidades sociais depressa revelam toda a importância da organização, perceção e efetivação da rede de suporte social, familiar e comunitária, da jovem. (2015: 14)

pelo que os sucessos destas situações muitas vezes dependem de um suporte, do reconhecimento que aquilo era “*a minha casa*” (S1), onde foram desenvolvidos vínculos que desenvolveram a segurança e estabilidade emocional nos sujeitos pelo que a possibilidade de regresso, a existência daquela retaguarda poderá desenvolver-se como fundamental e, neste sentido os entrevistados referem que: (S1) “*[...] elas sempre*

me disseram se precisares de alguma coisa diz. [...] sei que realmente se precisar de alguma coisa posso contar com elas. [...] Posso dizer-te que sempre, mas sempre tive uma porta aberta, aliás posso dizer-te que a última vez que lá estive foi em outubro [...]"; (S2) *"[...] eu já saí de lá, então, há 5 anos e, ainda vou lá muito, às vezes janto lá, às vezes almoço lá, às vezes vou lá jantar [...] eu não tenho problemas nenhuns em, tipo se eu precisar desabafar, não sei quê ir ter com a S e fazer-lo, estás a perceber? Eu acho é que depois há outras pessoas, meias, eu na, não tenho, graças a deus necessidades, mas, mesmo às vezes elas tentam ajudar quem elas sabem que, que até dava jeito eu acho que um bocadinho por orgulho, tipo, há pessoas que tipo, há deixa estar, não... estás a perceber, mas não, eu vou lá muitas vezes, falo com ela muitas vezes, eee, só porque sim [...]"*; contrariamente a esta situação A3 e A4 referem: *"[...] Nada. Eu tive casos de colegas que saíram e, por exemplo, aqueles primeiros tempos até iam buscar, por exemplo, comidas eeee tudo mais, e eu lembro-me que eu por acaso fiz de tudo, tudo, tudo, tudo, nem que não ficasse com dinheiro nenhum para mim, aquele que trabalhasse fosse, nunca ia lá buscar nada, nada, nada. Eu saí mesmo chateado e eu não queria mesmo mais nada com aquela casa [...]"* (A3) e *"Não, nada, não queriam saber de nada. Nós íamos pronto"* (A4).

Ainda no que concerne ao acompanhamento pós-institucional é de realçar que muitos jovens adultos necessitam de um acompanhamento técnico subsequente à cessação do acolhimento e, neste sentido o trabalho passa essencialmente pela a ajuda e por maximizar as potencialidades e minimizar as dificuldades e limitações (Pinheiro, 2004), neste sentido, A4, como vivenciou uma situação de autonomia mais atroz e sem retaguarda familiar alerta para a necessidade da implementação de *"[...] apartamentos de autonomização [...] era porque ir lá uma educadora ver se está tudo bem, como é que está a correr, como é que estão a comprar os alimentos, como é que estão a confeccionar, se a casa está limpa, o trabalho como é que está a correr, se há alguma namorada, porque isso também acaba por destabilizar psicologicamente, podes estar num momento mais frágil e as vezes podes, não quer dizer que, cada um faz as suas escolhas, não é, mas [...]Era, porque nós depois também, se calhar, acabamos por ver essa pessoas como "mães", tiveram, acompanharam-nos, não nos deixaram, não chegaram ali e não disseram, já foste, olha agora, foi a mesma coisa que me disseram, agora desenrasca-te, se estás bem ou estás mal, se tens casa ou não tens, ninguém quer saber disso [...]"* (A4).

Para que a vida pós-acolhimento se desenvolva e seja encarada como uma vida de qualidade é necessário a existência vivências adaptativas, geradoras de bem-estar, é necessário a satisfação individual em relação ao próprio e ao contexto familiar, social, escolar ou laboral (Palaio *et al.*, 2015), neste sentido e, pós-acolhimento, conseguimos perceber que: (1) S1 não apresenta relação com a familiar biológica, tendo substituído essa relação afetiva pela relação com o grupo de pares, está integrada profissionalmente e revela uma inserção social adequada; (2) S2 tem relação com a família biológica, já constituiu família, está integrada a nível profissional e social; (3) A3 constituiu família, não tem grande relação com a família alargada, conheceu a progenitora com quem mantém contacto, tem estado integrado no mercado de trabalho, aguardando integrar novo projeto, e socialmente encontra-se inserido; (4) A4 está satisfeito profissionalmente, restabeleceu ligação com a mãe, apesar de manter distanciamento emocional, continua com uma relação estável de proximidade com o irmão, e a nível social encontra-se igualmente integrado. Neste sentido, parece-nos que apesar de algumas controvérsias estes quatro sujeitos foram protegidos pelo Sistema de Promoção e Proteção e que apresentam satisfeitas as necessidades básicas para a qualidade de vida e bem-estar.

Neste sentido, os *incidentes críticos / fases críticas* (Flanagan, 1954; Sikes *et al.*, 1985; Vieira, 1998, 1999, 2004) são a transição para a saída da instituição, e o acompanhamento nesta transição, o acompanhamento pós-institucional. No que concerne às *peças críticas* (Flanagan, 1954; Sikes *et al.*, 1985; Vieira, 1998, 1999, 2004) podemos referir, relativamente ao percurso anterior, à instituição, aquele técnico que nos acompanhou e continua a acompanhar, aquela pessoa que se estabeleceu como o meu vínculo afetivo mais duradouro, fora da instituição, são aquelas pessoas que consideramos estarem na nossa rede de apoio social nos diversos sistemas e, na situação de ambos, a existência de uma relação amorosa, de uma namorada (A3 e A4) e um namorado (S1 e S2), sem dúvida essas são as *peças críticas*. No estudo efetuado não verificamos em nenhum dos casos a família biológica como uma *pessoa crítica* (*Idem.*) nesta fase da vida dos sujeitos.

CONCLUSÕES

“No final de contas, cada um de nós poderia ter sido qualquer outro”

Rodrigues, 2003

É chegado o momento de fazermos a apresentação da nossa análise final, pelo que serão elencadas as conclusões retiradas do presente estudo.

A primeira conclusão a que chegamos é que as trajetórias de vidas estudadas, dos sujeitos S1, S2, A3 e A4, mostram-nos a existência de caminhos distintos. Contudo ambas revelam a existência de diversas problemáticas, com maior ênfase para as questões de carência econômica, para a violência doméstica e para a ausência de competências parentais, isto é, *famílias multiproblemáticas* como identificamos ao longo do trabalho e que podemos perceber com o discurso dos sujeitos, uma vez que ambos têm conhecimento das questões centrais do seu acolhimento.

Neste sentido, e de acordo com os sujeitos entrevistados o acolhimento permitiu a todos os jovens entrevistados a aquisição de determinadas competências pessoais, sociais, econômicas e profissionais para se transformarem e idealizarem um futuro diferente dos ascendentes tornando-se estes sujeitos *trânsfugas interculturais* (Vieira, 1999, 2009, 2014).

Para possibilitar as transformações dos sujeitos, são identificadas pelos entrevistados práticas comuns às instituições, que ambos reconhecem como fundamentais para todo o processo de (re)construção identitária.

Neste sentido, conseguimos perceber que a existência de tarefas domésticas, nomeadamente, das limpezas gerais, do apoio à cozinha e o tratamento de roupas são de extrema importância para a autonomização do sujeito, como vimos na análise dos resultados no discurso de S1 e S2.

Outra questão identificada reporta-se à possibilidade de os sujeitos apreenderem a realizar a gestão econômica através da gestão das semanadas no caso de A3 e mesadas no caso de S1 e S2.

Em termos educacionais conseguimos perceber através do discurso do sujeito S2, A3 e A4, a importância das recompensas, das valorizações após sucessos, ou, também as penalizações no caso do incumprimento. É relatado por A4 que essas situações permitem a competitividade saudável, a satisfação em alcançar objetivos pessoais, a gestão de emoções e a auto-estima dos sujeitos. Percebemos, ainda, que a inexistência do reforço positivo promove nos jovens em acolhimento residencial a insatisfação, a inércia quanto à mudança, limita o desenvolvimento equilibrado, promove desigualdades e aumenta a frustração, como relata A3 e A4, mais especificamente quando comparam as práticas institucionais das diferentes entidades que geriram a instituição em que se encontravam acolhidos.

Outra questão que destacamos é que, contrariamente à teoria das *Instituições Totais* de Goffman, as instituições de acolhimento residencial onde os sujeitos cresceram são abertas e permitem a homeostase com os diferentes sistemas exteriores.

Na relação com o exterior destaca-se a prática institucional relatada pelo elemento S2, quando a instituição em que se encontra acolhida possibilita e promove a continuidade da relação com os irmãos que se encontram em outra instituição. Para tal, a casa de acolhimento promove o intercâmbio com a outra casa de acolhimento, indo S2 quinzenalmente passar os fins de semana e períodos de férias na companhia dos irmãos na outra instituição. Esta prática para além de inovadora, revela um trabalho mediador entre instituições e alerta que as práticas e regras de cada instituição devem ser criadas em função de cada elemento e suas características.

Conclui-se que a existência de relações afetivas entre sujeitos e cuidadores / técnicos das instituições são de extrema importância para o equilíbrio e estabilidade emocional dos sujeitos. Neste sentido, a existência de gestos de afeto, como o beijo de bom dia ou de boa noite, o abraço, o sorriso, a conversa são, identificadas pelo S1 e A4 como elementos fundamentais para os sujeitos sentirem que têm adultos que se preocupam com eles.

Por sua vez, o acompanhamento escolar, o controlo, como eles referem, revelam igualmente preocupação com os jovens, mesmo que na altura não seja do seu agrado, hoje têm consciência que são chave para o percurso do sucesso escolar e formação

educacional, contrariamente à indiferença que os elementos A3 e A4 sentiram nos últimos anos de acolhimento.

Relacionado ainda com as questões afetivas e emocionais, é realçado pelos entrevistados a importância de manter as ditas *pessoas críticas* ou técnicas de referência após o acolhimento residencial, sendo que, quando estas relações se verificam como bases seguras para estes sujeitos e tendem a recorrer a elas quando precisam, mesmo após situação de acolhimento e, fazem com que estes se sintam pertencentes a algum lugar, a alguém e, mesmo de forma informal, este apoio pós acolhimento é fundamental para o sucesso da inserção social e estabilidade emocional, como vimos na situação de S1 e S2.

Por sua vez e, neste sentido, A4 alerta que a inexistência deste apoio pós-acolhimento faz com que eles se sintam novamente desprotegidos, abandonados, rejeitados e em solidão, sendo esta ausência de apoio pós-institucional um fator negativo do acolhimento e prolator de fracassos aquando a inserção social ou autonomia dos sujeitos.

Na perspectiva dos sujeitos a preparação para a autonomia deve ocorrer de forma gradual e desde a integração no acolhimento, A4 alerta que todos devem ser preparados para a sua autonomia, independentemente do projeto de vida. Realça que todos os jovens em acolhimento devem ser capacitados para viverem sozinhos, sem dependência de terceiros e só quando as práticas institucionais tiverem essa questão como prioritária é que haverá mais sucesso com as autonomizações e só assim é realizada uma mediação preventiva com os sujeitos, evitando que este seja um *oblato* quando sair do acolhimento e regressar ao passado, esquecendo as aprendizagens retiradas do acolhimento.

Neste sentido e, em consonância com o entrevistado A4 continua a verificar-se a inexistência de estruturas de autonomização e apoio na inserção social, sendo esta uma necessidade urgente na proteção dos sujeitos.

Nesta questão, conclui-se a inexistência da mediação entre serviços, uma mediação a nível macro. Contudo, é verificada toda uma mediação transformadora, uma mediação sociopedagógica, quando os sujeitos se encontram em situação de acolhimento residencial, mas, após a saída não é visível uma mediação entre estruturas de proteção

social, isto é, por exemplo, entre os técnicos da área da promoção e proteção e outros técnicos de comunidades locais no âmbito da ação social, de modo a protelar a continuidade do acompanhamento até este não ser mais necessário. A rutura a nível do acompanhamento e proteção termina com o processo de promoção e proteção independentemente das necessidades individuais de cada sujeito, como alerta o sujeito A4 e identifica como uma característica negativa do acolhimento residencial.

Outra questão negativa do acolhimento referenciada pelos sujeitos passa pelas mudanças constantes de funcionários e direções, pela *transitariedade* dos profissionais, como referem S1, A3 e A4, rompendo assim relações afetivas e promovendo instabilidades.

Conclui-se, igualmente, que a existência de *família de afeto* na situação concreta de A4 foi uma mais valia para percecionar as relações familiares e outras experiências que não existiam na instituição, sendo este mais um fator condicionante na (re)construção identitária.

A um nível mais macro, ambos os entrevistados concluem que a idade de acolhimento é de extrema importância a nível da (re)construção da personalidade, na (re)construção identitária, é neste sentido que compreendemos que o acolhimento residencial não deve, nem pode ser exclusivamente uma medida de promoção e proteção de *fim de linha* ou *medida de último recurso*.

Tendo em conta as funções do acolhimento residencial percebemos que estas são análogas à mediação, uma vez que a mediação pode ser desenvolvida como uma prática reabilitadora, educativa, transformadora, pedagógica, que apresenta na sua génese as relações como fundamento de aprendizagem e de construção do social ou ainda como uma mediação preventiva, situação que verificamos na história de vida dos quatro sujeitos entrevistados.

Percecionamos ainda que as instituições assumiram as responsabilidades parentais, desde a prestação de cuidados básicos, a educação e formação, a preservação da integridade e o desenvolvimento da identidade, a autonomização e a reabilitação e inserção social dos sujeitos entrevistados.

Outra situação que verificamos é que as práticas institucionais implementadas são os principais fatores para um acolhimento positivo. Neste sentido e, de acordo com os dados obtidos, compreendemos que o acolhimento/integração, o papel e perfil do técnico, a existência de pessoas de referência, a forma como são criadas as regras e implementadas e, ainda a preparação para a autonomização são as práticas institucionais com maior relevância na vida dos sujeitos e, que possibilitaram o sucesso do acolhimento institucional. Neste sentido é de realçar, que o papel da mediação e intervenção social é, sem dúvida, o fator omnipresente em todo o processo. Neste sentido e, tendo por base este estudo, concluiu-se que uma intervenção social mediadora é o sucesso para o acolhimento e o desenvolvimento integral de cada criança.

Em suma, o fator chave potenciador de um acolhimento positivo é a intervenção social mediadora, uma vez que esta se implementa nos vários níveis de relação do sujeito, e, esta é fundamental para a integração, para a mudança social e coesão social, assim como para a transformação e humanização do sujeito, para a (re)construção do *eu*, do *nós*. Esta proporciona ainda oportunidades para a tomada de decisões pelas partes utilizando técnicas que auxiliam a comunicação no tratamento das diferenças entre os envolvidos de forma construtiva e interativa, permitindo que os sujeitos consigam a sua capacitação, a sua autonomia, *o empowerment*. Neste sentido, o papel dos técnicos nas casas de acolhimento passa por promover a mudança social, a resolução de problemas nas relações humanas e o reforço da emancipação das pessoas para promoção do bem-estar.

Assim, conclui-se que a identidade de cada sujeito entrevistado, e em consonância com o enquadramento teórico, é em todo o momento contruída e (re)construída, é a criação de um terceiro instruído. A identidade revela um carácter complexo, dialético, reflexível, dinâmico, compósito, em que o todo é mais que as partes que a compõem, é intrínseca a cada individuo, é heterógena, mutável, mestiça, transformativa, logo, o acolhimento residencial pode e deve promover a transformação dos sujeitos através de uma intervenção social mediadora, situação que se verifica nas histórias de vida de cada sujeito entrevistado.

Valeria a pena pensar-se em promover um estudo mais específico onde fosse investigado e explanado as práticas institucionais e a suas consequências nas trajetórias de vida dos sujeitos em acolhimento.

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, M., Almeida, M. & Cabral, I. (1994). *Ética do Serviço Social – Princípios e Valores*. Consultado em 22 jan. 2015. Disponível em http://cdn.ifsw.org/assets/Portugal_Etica.pdf.

Alarcão, M. (2006). *(Des)equilíbrios Familiares* (3ªEd.). Coimbra: Quarteto.

Alberto, I. (1999). *Avaliação da Perturbação Pós-Stress Traumático (PTSD) e suas consequências psicológicas em crianças e adolescentes vítimas de maltrato*. (Tese de doutoramento não publicada). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Alberto, I. (2003). Como pássaros em gaiolas? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Coord.). *Violência e Vítimas de crime* (Vol.II), (pp. 223-244). Coimbra: Quarteto.

Alberto, I. (2006). *Maltrato e trauma na Infância*. Coimbra: Livraria Almeida.

Almeida, V. (2010). *O mediador sociocultural em contexto escolar- contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Almeida, A. (2011). A sociologia e a construção da infância: olhares do lado da família. In M. Leandro (Coord.). *Laços familiares e sociais* (pp. 69-77). Viseu: Psicossoma.

Almeida, L., Sousa, E. & Santiago, R. (1991). *A Acção educativa análise psico-social*. Escola Superior de Educação de Leiria.

Alvarez, F., Carvalho, I. & Baptista, M. (2014). Adolescentes em contexto institucional. In T. Mendes & P. Santos (Orgs.). *Acolhimento de crianças e jovens em perigo* (pp.49-65). Lisboa: Climepsi editores.

Alves, S. (2007). *Os filhos da Madrugada: Percursos adolescentes em lares de infância e juventude*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amaro, S. (1997). *Serviço Social na escola: o encontro da realidade com a educação*. Porto Alegre: Sagra Luzzato.

Amorim, D. (2011). Laços familiares. Consequências e desafios na situação de menores em risco. In M. Leandro (Coord.). *Laços familiares e sociais* (pp.173-198). Viseu: Psicosoma.

Arpini, M. (2003). Pensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(1), (pp. 70-75).

Arroteia, J. (2008). *Educação e desenvolvimento fundamentos e conceitos*. Aveiro: Comissão editorial departamento Ciências da Educação.

Associação Profissional do Serviço Social. (2014). *Definição Global da Profissão de Serviço Social*. Consultado em 22 jan. 2015. Disponível em <http://www.apross.pt/profissao/defini%C3%A7%C3%A3o/>.

Atkinson, P. (1990). *The ethnographic imagination – textual constructions of reality*. Londres: Routledge.

Azevedo, J. (2007). TCA: Trofa comunidade de aprendentes, um projeto de regulação sociocomunitária da educação. In X. Cid & A. Peres (Eds.). *Educação Social, Animação Sócio-cultural e Desenvolvimento Comunitário* (Vol. 2) (pp. 907-917). Vigo: Universidade de Vigo.

Balhau, J. (2011). *A vinculação e a Autoestima em jovens não-institucionalizados Vs. Institucionalizados*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia não editada) Instituto Superior Miguel Torga. Consultado em 13 jan. 2015. Disponível em <http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/277/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

Baptista, I. (2008). Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de ação. In *Cárdenos de Pedagogia Social* (pp. 7-30). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

Berger, M. (1998). *A criança e o sofrimento da separação*. Lisboa: Climepsi.

- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Epistemologia, Identidades e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bowlby, J. (1969). Apego e perda. Vol. I, 2ª ed. São Paulo: Brasileira.
- Brazelton, B. & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e a aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological system theory*. Annals of Child Development.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Browne, K., Hamilton-Giachritsis, C., & Johnson, R. (2006). *Young children in institutional care in Europe*. Early Childhood Matters. Consultado em 10 jan. 2017. Disponível em <http://opus.bath.ac.uk/43113/1/124400.pdf>.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2003). *Análise de Dados em Ciências Sociais: Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS para Windows*. Oeiras: Celta Editora.
- Burgess, R. (1997). *A pesquisa de terreno*. Oeiras: Celta.
- Calheiros, M., Fornelos, M. & Dinis, J. (1993). Portugal. In M. Colton & W. Hellinckx (Eds.). *Child care in EC* (pp. 177-194). Aldershot: Arena.
- Calheiros, M., Garrido, M. & Santos, S. (Orgs.) (2012). *Crianças em risco e perigo – Contextos, Investigação e Intervenção*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Calheiros, M., Graça, J., Morais, I., Mendes, R. & Garrido, M. (2013). Desenvolvimento de um programa de preparação para a vida autónoma para jovens em acolhimento residencial. In M. Calheiros & M. Garrido (Orgs.), *Crianças em risco e perigo – Contextos, Investigação e Intervenção* (pp. 241-294). Lisboa: Edições Sílabo.

Camacho, A. (2000). *Uma abordagem sistémica da intervenção social no domínio da relação escola – família – comunidade*. *Intervenção Social*, n. °21, 99-108.

Canário, R. (2009). Prefácio, Almeida, V. M. *O Mediador Sócio-Cultural em Contexto Escolar* (pp. 11-13). Lisboa: Ed. Padago.

Canha, J. (2002). *Criança Maltratada. O papel de uma pessoa de referência na sua recuperação. Estudo prospetivo de 5 anos*. Dissertação de doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Canha, J. (2003). *Criança Maltratada*. Edição Quarteto.

Cancrini, L., Gregório, F. & Nocerino, S. (1997). Las familias multiproblemáticas. In M. Coletti, J. L. Linares (Coord.). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática, la experiència de Ciutat Vella* (pp. 45-82). Barcelona: Paidós

Caria, T. (2014). O uso do método etnográfico no estudo do trabalho e do conhecimento profissionais. In L. Torres & J. Palhares (Orgs.). *Metodologias de investigação em ciências sociais da educação* (39-63). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

Caria, T. (s.d.). *A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: Reflexividade e fronteiras*. Consultado em 20 nov. 2014. Disponível em http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Caria-Experiencia_Etnografica.pdf.

Caride, J. (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspetiva científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Caride, J. (2016). Lá Mediación como Pedagogía Social: Viejas Realidades, Nuevos Retos Para La Untervención Social. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.), *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 13-25). Porto: Edições Afrontamento.

Carmo, R., Alberto, I. & Guerra, P. (2002). *O Abuso Sexual de Menores. Uma Conversa sobre Justiça entre o Direito e a Psicologia*. Coimbra: Almedina.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação, guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo, H. (2000). *Intervenção social com grupos*. Lisboa: Universidade Aberta. Consultado em 10 mar. 2017. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1302/1/ISG-Relatorio.pdf>.

Carvalho, A. (2012). *Antropologia da Exclusão ou o Exílio da Condição Humana*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, M. (2013) *Sistema Nacional de Acolhimento de Crianças e Jovens*. Amadora: Mergulhar em Ideias, Lda.

Carvalho, M. & Cruz, H. (2015). Promoção de autonomia em crianças e jovens em acolhimento em instituição. In M. Carvalho, H. Cruz & A. Salgueiro (Coord.). *Autonomia: desafios e práticas no acolhimento de jovens em instituição* (pp. 4-15). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Casa-Nova, M. (2009). A mediação intercultural e a construção de diálogos entre diferentes: notas soltas para reflexão. In A. Silva & M. Moreira (Orgs.). *Actas do Seminário Mediação Socioeducativa: contextos e actores* (pp. 61-68). Braga. Universidade do Minho.

Casa-Nova, M. (2013). Os ciganos é que não querem integrar-se?. In J. Soeiro, M. Cardina & N. Serra (Orgs.), *Não acredite em tudo o que pensa. Mitos do senso comum na era da austeridade* (pp.213-222). Lisboa: Tinta da China.

Casas, F. (1988). *Las Instituciones residenciales para lá atención de chicos y chicas en dificultades socio-familiares: apuntes para una discusión*. Espanha: Universidad de Gerona.

Casas, F. (1993). Instituciones residenciales: hacia donde. In Asociación para la Prevención de los Malos Tratos en la Infancia (Eds.) (pp. 29-48), III Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada. Madrid.

Castro A. (2010). *Projeto Mediadores Municipais*. Lisboa: CET – ISCTE-IUL.

Código Civil. (2009). Coimbra: Edições Almedina.

Cohen-Emerique, M. (1997). La negociación intercultural, fase essencial para la integración de los inmigrantes. In *Hombres y migraciones: todo tipo de mediaciones, cuaderno de formación*. Sevilla: Edit Acoge.

Coimbra, A., Faria, A. & Montano, T. (1990) ANOVA: Centro de apoio e intervenção na crise para crianças vítimas de maus tratos. *Análise Psicológica*, 8(2), 193-201.

Correia, J. (1996). Formação e trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In A. Estrela, R. Canário & J. Ferreira (Orgs.). *Formaçã, saberes profissionais e situações de trabalho* (pp. 3-31). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Correia, L. & Serrano, A. (1998). *Envolvimento parental em intervenção precoce: das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. (1987). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Costa, M. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Couto, M. (2015). *As Areias do Imperador: Mulheres de Cinza*. Alfragide: Editorial Caminho.

Covas, M. (2011). Repensar a família de hoje na perspectiva dos valores, dos objetivos de vida e da gestão de recursos. In M. Leandro (Coord.), *Laços familiares e sociais* (pp.119-144). Viseu: Psicosoma.

Cyrulnik, B. (2000). *Les Nourritures affectives*. Paris: Odile Jacob.

Delgado, J. (2006). *Os Direitos da Criança: da participação à responsabilidade*. Porto: Profedições.

Delgado, P. (2002). *A Participação como Processo de Construção de Responsabilidade na Intervenção Educativa junto de crianças e Jovens em Risco* (Tese de Doutoramento não editada). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Delgado, P. (2009). *Crianças e acolhedores. Histórias de vida em famílias*. Porto: Profedições.

Delgado, P. (2010). O Acolhimento Familiar em Portugal: Conceitos, Práticas e (In)definições. In A. Almeida & N. Fernandes (Eds.), *Intervenção com Crianças, Jovens e Famílias: estudos e práticas* (pp. 287-306). Coimbra: Edições Almedina.

Department of Health. (1998). *Caring for Children Away From Home. Messages from Research*. Chichester: John Wiley and Sons.

Dias, M. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação: A Lógica do Processo em Ciências Sociais*. Viseu: Psicossoma.

Diamond, J. (2014). À descoberta da tarefa terapêutica. Prestadores de cuidados de referência – uma reflexão. In T. Mendes & P. Santos (Orgs.) *Acolhimento de crianças e jovens em perigo* (pp. 139-160). Lisboa: Climepsi editores.

Direção Regional de Prevenção e Combate às Dependências. (s.d.). *Listagens de Comunidades Terapêuticas Convencionadas*. Consultado em 25 jun. 2014. Disponível em http://www.azores.gov.pt/NR/rdonlyres/71717325-31A5-4E69-A061-81DCEC64F9DC/480080/0821ComunidadesConvencionadas_Continente.pdf.

Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.

Dubar, C. (2000). *La crise des Identités. L'interprétation d'une Mutation*. Paris: Presse Universitaires de France.

Federação Internacional do Serviço Social (FIAS). (2007). *Ética no Serviço Social*. Consultado em 19 jun. 2016. Disponível em http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_80111-4.pdf.

Faria, S., Salgueiro, A., Trigo, L. & Alberto, I. (2008). *As narrativas de adolescentes institucionalizados: percepções em torno das vivências de institucionalização*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional em Estudos da Criança, Braga.

Faria, S. & Vieira, R. (2016). Epistemologia e metodologia em mediação e ciências sociais. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido (Orgs.),

Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social (pp. 105-124). Porto: Edições Afrontamento.

Fernandes, N. (2010). *Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.

Fernandes, M. Silva, M. (1996). *Lar para crianças e jovens - Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento*. Guiões Técnicos, Direcção Geral de Acção Social. Lisboa: Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.

Ferreira, A. (2013). *Perceção da qualidade de vida: um estudo sobre a perceção de crianças e jovens em lares de infância e juventude*. (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia não editada) Universidade do Minho – Escola de Psicologia. Consultado em 6 jan. 2015. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/27124/1/Ana%20Isabel%20C%C3%A1%20Ferreira.pdf>.

Filho, J. (s/d). *A construção da Identidade: Tentativa de Empreender um Diálogo sobre a temática*. Consultado em 9 mar. 2015. Disponível em <http://www.castelobrancopsi.com/pdf/construcao-da-identidade.pdf>.

Flanagan, J. (1954). La technique de l'incident critique. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* v. 4, n. 2, p. 165-185.

Flick, U. (2008). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Foddy, W. (1996). *Como Perguntar - Teoria e Prática de Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta.

Fortin, M. (2009). *O Processo de Investigação. Da concepção à Realização*. (5ª ed.). Loures: LusoCiência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Franco, F. (2013). *Os incidentes críticos na trajetória de professores de arte*. Consultado em 15 fev 2017. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/5431/4419>.

Franz, B. & Branica, V. (2013). The relevance and experience of education from the perspective of Croation youth in-care. *European Journal of Social Work*, (16)1, 138-

152. Consultado em 11 fev. 2015. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13691457.2012.722979>.

Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o "focus group" como instrumento de observação. *Revista Lusófona de Educação*, 5. pp. 173-184.

Gall, M., Gall, J. & Borg, R. (2007). *Educational research: na introduction*. Boston: Allyn e Bacon.

Garcin, G. (2007). *Código de Ética*. Consulta em 20 nov. 2009. Disponível em www.apross.pt.

Gaspar, J. (2014). *Os desafios da autonomização: Estudo compreensivo dos processos de transição para diferentes contextos de vida, na perspetiva de adultos e jovens adultos ex-institucionalizados*. (Dissertação de Doutoramento em Psicologia da Educação não editada) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Consultado em 3 jan. 2014. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25245/1/Tese%20Jo%C3%A3o%20Pedro%20Gaspar.pdf>.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Giddens, A. (2004). *Sociologia*. (6ª Ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Serviço de Educação e Bolsas.

Gilbert, G., Neto, L., Fernandes, E. & Primavera, R. (2007). *Código de Ética no Serviço Social*. Lisboa.

Glaser, K., Price, D., Eloi Ribe, M., Gessa, G. & Tinker, A. (2013). *A prestação de cuidados pelos avós na Europa: as políticas familiares e o papel dos avós na prestação de cuidados infantis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Goffman, E. (1963). *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Consultado em 10 out. 2016. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/92113/mod_resource/content/1/Goffman%3b%20Estigma.pdf.

Goffman, E. (1961). *O Manicômios, Prisões e Conventos*. Consultado em 10 out 2016. Disponível em <http://www.observasmjc.uff.br/psm/uploads/Manicomios-prisoas-e-conventos.pdf>.

Gomes, I. (2010). *Acreditar no futuro*. Alfragide: Texto Editores, Lda.

Guerra, I. (2005). *Percursos de vida dos jovens após a saída dos lares de infância e juventude*. Consultado em 5 jan. 2015. Disponível em http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13326/percursos_vida_jovens_apos_saida_lares.

Guerra, I. (2006). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção*. Lisboa: Princípa.

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

Hayward, K., Maruna, S. & Mooney, J. (2010). *Fifty key thinkers in criminology*. Routledge. New York.

Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Instituto de Segurança Social. (2007). *Carta Social*. Consultado em 25 jun. 2014. Disponível em <http://www.cartasocial.pt/index1.php#>.

Instituto de Segurança Social. (2011). *Manual de Assessoria Técnicas aos Tribunais – Tutelar Cível e Promoção e Protecção* (não editado).

Instituto de Segurança Social. (2014). *CASA 2013 – Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Instituto da Segurança Social, I.P.: Departamento de Desenvolvimento Social e Programas/ Unidade de Infância e Juventude.

Instituto de Segurança Social. (2016). *CASA 2015 – Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Instituto da Segurança Social, I.P.: Departamento de Desenvolvimento Social e Programas/ Unidade de Infância e Juventude.

Jacob, L. (2007). *Animação de Idosos*. Porto: Ambar.

Jackson, S. & Höjer, I. (2013). Prioritising education for children looked after away from home. *European Journal of Social Work*, (16)1, 1-5. Consultado em 11 mar. 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080-13691457.2012.763108>.

Jares, X. (2001). *Aprender a conviver*. Vigo: Ed. Xerais.

Jares, X. (2007). *Educação e Conflito: Guia de Educação para a Convivência*. Porto: Ed. Asa.

Kaufmann, J. (2003). *Ego. Para uma sociologia da cultura*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lahire, B. (2002). *O homem plural*. São Paulo: Editora Vozes.

LaPlatine, F. & Nouss, A. (2002). *A mestiçagem*. Lisboa: Piaget.

Leça, A., Perdigão, A., & Laranjeira, A. (2011). *Maus tratos em Crianças e Jovens – Guia Prático de abordagem, diagnóstico e intervenção*. Consulta em 26 jun. 2014. Disponível em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgs.pt%2Facao-de-saude-para-criancas-e-jovens-em-risco%2Fficheiros-externos%2Fdoc-guia_maus-tratos_2-marco-2011-12h-pdf.aspx&ei=O_euU4e1CKGW0AXOuIDICw&usg=AFQjCNFjVcxuQx50DMMYihGYimfhf8FnXw&sig2=B5qJy_u0yx3FsKRMZpJuFQ.

Lei n.º 147/99, de 1 de setembro. *Diário da República n.º 204/99 – I Série A*. Lisboa.

Lei n.º 31/2003, de 22 de agosto. *Diário da República n.º 193/99 – I Série A*. Lisboa.

Lei 142/2015, de 8 de setembro. *Diário da República n.º 175/15 - I Série A*. Lisboa.

Lima, L. (2010). *Estórias e projetos de vida de adolescentes institucionalizados – Tese de Doutoramento*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Lüdke, M. & André, M. (1968). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Maalouf, A. (1999). *Identidades Assassinas*. Lisboa: Difel.

Magalhães, T. (2005). *Maus Tratos em Crianças e Jovens*. Edição Quarteto.

Magalhães, T. (2010). *Violência e abuso – Estado de Arte*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Mannheim, K. (s.d.). *O que se faz agora com as crianças é o que elas farão depois com a sociedade*. Consultado em 01 mar. 2017. Disponível em <https://pensador.uol.com.br/frase/NTIzNzI5/>.

Marques, J., Faria, S., Silva, P., Vieira, R., & Lopes, S. (2016). A prática da investigação no estudo da interculturalidade. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido (Orgs.), *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 125-156). Porto: Edições Afrontamento.

Margarido; C. (2012). *Trajectórias Pessoais E Identidades Profissionais de Assistentes Sociais*. Tese de Doutoramento. Lisboa: UCP.

Martins, P. (2004). *Protecção de Crianças e Jovens em Itinerários de Risco. Representações, Espaços e Modos*. (Tese de doutoramento em Estudos da Criança). Universidade do Minho.

Martins, P. (2005). *A Qualidade dos Serviços de Protecção às Crianças e Jovens - As Respostas Institucionais*. Comunicação apresentada no VI encontro Cidade Solidária Crianças em risco: será possível converter o risco em oportunidade?, promovido pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 23 de maio de 2005.

Martins, P. (2010). *A protecção das crianças e jovens em risco: traços e percursos*. Coimbra: Almedina.

Martins, P. & Jackson, S. (2002). Education success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child and Family Social Work*, 7 (2), 121-130. Consultado em 20 maio 2015. Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x/abstract>.

Martins-Neves, A. & Lopes, D. (2013). A negligência parental num contexto do mau trato infantil. In. M. Calheiros & M. Garrido (Orgs.), *Crianças em risco e perigo – Contextos, Investigação e Intervenção* (pp. 145-190). Lisboa: Edições Sílabo.

Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. Consultado em 15 Jan. 2017. Disponível em http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Motivation_and_Personality-Maslow.pdf.

Mendes, E. (2011). *Redes Sociais Pessoais e Perceção da Qualidade de Vida das Crianças e Jovens Institucionalizados – O papel das Famílias Amigas*. (Tese de Mestrado Integrado em Psicologia). Consultado em 10 mar. 2016. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19229/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20vers%C3%A3o%20completa.pdf>.

Mendes, T. (2014). Sistemas sociais defensivos. A sua importância no acolhimento de crianças e jovens. In T. Mendes & P. Santos (Orgs.), *Acolhimento de crianças e jovens em perigo* (pp. 91-105). Lisboa: Climepsi editores.

Meneze, M. (2002). *Serviço Social Autárquico e Cidadania, a Experiência da Região Centro*. Coimbra: Quarteto Editora.

Miller, D. (2014). Acolhimento residencial de crianças – A profissão impossível. In T. Mendes & P. Santos (Orgs.), *Acolhimento de crianças e jovens em perigo* (pp. 37-46). Lisboa: Climepsi editores.

Moreira, C. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: ISCSP.

Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Morgan, D. (1996). *Focus Groups. Annual Review of Sociology* (Vol. 22). Oregon: Portland State University.

Morin, E. (2002). *Reformar o Pensamento*. Lisboa: Instituto Piaget.

Newman, S. & Hatton-Yeo, A. (2008). *Intergenerational Learning and the Contributions of Older People*. Oxford: University of Pittsburgh.

Osterrieth, P. (1975). *A Criança e a Família*. Sintra: Publicações Europa América.

Palaió, C., Guerra, C., Velho, C., Cruz, H., Oliveira, J., Santos, L., Carvalho, M., Pinheiro, M., Guerra, P., Fadigas, P., & Santos, S. (2015) “*Transições – desafios e*

práticas no acolhimento de jovens em instituição”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Parker, R. (1998). Reflection on the Assessment of Outcomes in Child Care. *Children and Society*, 12, 192-201.

Penha, M. (2000). *Crianças em situação de risco*. Lisboa: Profiss.

Pereira, L. (2013). *Infâncias enredadas: retratos do acolhimento em Portugal*. (Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança: Intervenção Psicossocial com crianças jovens e família - não editado). Consultado em 25 jun 2014. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28892/1/Tese%20Lais.pdf>.

Perez, S. (2001). *Elaboração de Projetos Sociais: Casos práticos*. Porto: Porto Editora.

Perez, A. (2016). Educação Intercultural e Mediação Sociopedagógica. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido (Orgs.), *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 57-72). Porto: Edições Afrontamento.

Pimentel, L. & Maurício, C. (2015). O olhar dos Assistentes Sociais sobre o descanso do cuidador na Rede Nacional de Cuidados Continuados Integrados. In I. Carvalho (coord.). *Serviço Social e Família* (pp. 251-272). Lisboa: Pactor.

Pimentel, L. (2005). *O Lugar do Idosos na Família*. Coimbra: Quarteto.

Pimentel, L. (2009). Quando a solidão está no meio da multidão: o papel dos assistentes sociais no desenvolvimento de estratégias de articulação entre as famílias e as instituições de acolhimento a pessoas idosas. *Intervenção Social*, 35, 241-249.

Pinheiro, M. (2004). O desenvolvimento da transição para o Ensino Superior: o princípio depois de um fim. *Aprender*, 29, 9-20.

Pinto, T. (ed.) (2009). *Guia da Ideias para Planear e Implementar Projectos Intergeracionais*. Projecto Mates – Mainstreaming Intergenerational Solidarity.

Pires, D., Morais, A. & Neves, I. (2004). *Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade: estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica*. Universidade de Lisboa – Faculdade de Ciências.

Quintãns, C. (2009). *Era uma vez uma instituição onde eu vivi: narrativas de adultos sobre experiências de institucionalização*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Justiça não editada). Consultado em 3 jan. 2014. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9957/1/Tese_Final_Cla%C3%BAAdia_Quint%C3%A3ns.pdf.pdf.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Qvortrup, J. (1995). From useful to useful: the historical continuity of children's constructive participation. In: A. Ambert (Orgs.). *Sociological Studies of Children* (vol. 7) (pp. 49-76). Amsterdam: Guest editor.

Rabello, E. & Passos, J. (s/d). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Consultado em 14 jan. 2015. Disponível em <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>.

Rabello, E. & Passos, J. (s/d). *Erickson e a Teoria Psicossocial do Desenvolvimento*. Consultado em 14 jan. 2015. Disponível em <http://www.josesilveira.com>.

Ramalho, J. (2003). *Desenvolvimento da autonomia e da Identidade nos Jovens Portugueses com Experiência Migratória*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian et Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Raymond, M. (1996). Reflexões sobre o acompanhamento em instituição de adolescentes difíceis. *Infância e Juventude*, 2, 21-139.

Raymond, M. (1998). Resposta aos Comportamentos Violentos em Instituição. *Infância e Juventude*, 3, 9-75.

Raymond, M. (1999). Considerações acerca das perturbações do pensamento dos adolescentes. *Infância e Juventude*, 1, 9-112.

Reis, M. (2000). *O desenvolvimento de bebés em instituição*. (Dissertação de Mestrado em Psicopatologia e Psicologia clínica não editado). Consultado em 3 jan. 2015. Disponível em <http://dited.bn.pt/31487/2474/2986.pdf>.

Robertis, C. (2011). *Metodologia da Intervenção em Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, A. (2004). *Resiliência: Contributos para a sua conceptualização e medida*. Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro. Consultado em 20 nov. 2014. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/1110>.

Rodrigues, J. (2003). *Antropologia e Comunicação: Princípios Radicais*. São Paulo: Edições Loyola.

Roque, P. (2014). *Focagem, desfocagem e refocagem. O mediador à luz da complexidade* (Dissertação de Mestrado em Comunicação, Media e Justiça) Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Rutter, M. (1981). *Maternal deprivation reassessed*. New York: Penguin.

Rutter, M. (1987). Parental mental disorder as a psychiatric risk factor. In A. Hales, & A. Frances (Eds.). *American Psychiatric Association – Annual Review* (vol. 6; pp. 647-663). Washington, DC.: American Psychiatric Press, Inc.

Sá, J. & Martins, L. (2002). *Serviço Social e Interdisciplinaridade – dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão* (4ª Ed.) São Paulo: Cortez editora.

Sampaio, D. & Gameiro, J. (1985). *Terapia familiar*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, A. (2008). *Escola e Serviço Social: juntos no enfrentamento da exclusão social*. Consultado em 20 nov. 2009. Disponível em <http://www.partes.com.br/educacao/escolaeservicosocial.asp>.

Santos, M. (2010). *O acolhimento institucional prolongado de jovens em risco – a experiência passada de institucionalização e o seu significado actual para os sujeitos adultos*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não editado). Consultado em 25 jun. 2014. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15593/1/Tese%20Maria%20Adelaide%20Santos.pdf>.

Santos, C. (2014). Intervenção social junto das famílias com crianças institucionalizadas. In T. Mendes & P. Santos (Orgs.) *Acolhimento de crianças e jovens em perigo* (pp. 185-200). Lisboa: Climepsi editores.

Santos, M. (2014). *Desenvolvimento humano e mediação - Construção de uma identidade*. V Congresso Iberoamericano de Animação Sociocultural. Cultura e Participação: Animação Sociocultural em Contextos Iberoamericanos.

Santos, S. (2016). *As famílias de afeto nas casas de acolhimento de crianças /jovens em perigo*. Dissertação de Mestrado de Mediação Intercultural e Intervenção Social. Instituto Politécnico de Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Saramago, J. (1995). *Ensaio sobre a Cegueira*. Lisboa: Caminho.

Sarmiento, M. & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto & M. Sarmiento (Eds.), *As Crianças: Contextos e Identidades* (pp. 9-30). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Scheff, T. & Goffman, J. (2006) *A New Paradigm for Social Science (The Sociological Imagination)*. Editora Hardcover.

Schlossberg, N., Waters, E. & Goodman, J. (1995). *Counseling in transition: Linking practice with theory* (2nd) (Eds.). New York: Springer.

Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais, Casos Práticos*. Porto: Porto Editora.

Serres, M. (1993). *O terceiro instruído*. Lisboa: Piaget.

Shecaira, S. (2008). *Criminologia* (2^a. Ed.). São Paulo: Revista dos Tribunais.

Sikes, P., Measor, L., Woods, P. (1985). *Teacher Careers: crises and continuities*. Lewes: Flamer Press.

Silva, L. (2001). *Acção social na área da família*. Universidade Aberta.

Silva, P. (1990). *A acção educativa: Análise Psico-social – um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos*. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.

Silva, P. (2009) "*Ethnography: a method on the razor's edge*", *Problemy Wczesnej Edukacji / Issues in Early Education*, 2(10), 46-64.

Silva, P. (2014). Escolas, Meios Populares e Mediação Sociocultural. In M. Burgos (Coord.), *A Escola e o Mundo do Aluno: Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola* (pp. 403-449). Rio de Janeiro: Editora Garamond.

Silva, P. & Stoer, S. (2005). *Escola-Família, Uma Relação em Processo de Reconfiguração*. Porto: Porto Editora.

Simões, C. (2008). Resiliência e Saúde. In M. Matos (Ed.). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (4ª Ed.; pp.74-94). Lisboa: Edições CDI/FMH.

Soares, N. (1998). *Outras Infâncias... A situação das crianças atendidas numa Comissão de Proteção de Menores*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Stapley, L. (2014). Conhecer a criança e desenvolver uma relação. In T. Mendes & P. Santos (Orgs.), *Acolhimento de crianças e jovens em perigo* (pp. 73-89). Lisboa: Climepsi editores.

Straus, M. & Kantor, G. (2005). *Definition and measurement of neglectful behavior: some principles and guidelines*. Consultado em 20 jan. 2017. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Murray_Straus/publication/8067993_Definition_and_measurement_of_neglectful_behavior_Some_principles_and_guidelines/links/0fcfd51199897f2af6000000.pdf.

Strecht, P. (1998). *Crescer vazio: repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus-tratos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Tanner, C. (2014). O conceito da segurança: reflexões sobre o processo da comunidade terapêutica. In T. Mendes & P. Santos (Orgs.), *Acolhimento de crianças e jovens em perigo* (pp.201-22). Lisboa: Climepsi editores.

Torcatto, M. (2006). *Olhar e ver o caminho: como mudar atitudes? (um estudo de caso numa escola secundária)*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências Sociais. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação.

Torremorrel, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.

Torres, R. (2011). Uma Intervenção Social Pedagógica, reflexões sobre a educação como forma de reabilitação para a reinserção social. *Educação, Sociedade e Culturas*, (33), pp. 141-157. Consultado em 20 jan. 2017. Disponível em http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC33/ESC33_OutrosArtigos_Torres.pdf.

Velho, G. (1981). *Individualismo e Cultura. Notas para uma antropologia da Sociedade Contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar Editor.

Velho, G. (1994). *Projecto e Metamorfose. Antropologia das Sociedades Complexas*. Rio de Janeiro: Zahar Editor.

Vieira, A. (2011). Ensino Superior, mediação sociocultural e sociopedagógica. *A Página da Educação* (193, II série). Consultado em 25 mar. 2016. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=542&doc=14051&mid=2>.

Vieira, A. (2012). Pedagogia Social nas escolas: um olhar sobre a mediação e educação social. *Cadernos de Pedagogia Social* (4). Consultado em 15 maio 2016. Disponível em <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/CadernosPedagogiaSocial/CPSocial04.pdf>.

Vieira, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.

Vieira, A. & Vieira, R. (2011). Pedagogia Social, comunicação e mediação intercultural. *A Página da Educação* (201, II série). Consultado em 25 mar. 2016. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=561&doc=14501&mid=2>.

Vieira, R. (1998). Etnografia e histórias de vida na compreensão do pensamento dos professores. In A. Esteves & J. Azevedo (Eds.), *Metodologias Qualitativas Para as Ciências Sociais* (pp. 49-61). Porto: Universidade do Porto.

Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Afrontamento.

Vieira, R. (2003). Vidas revividas: a etnografia e a descoberta de novos sentidos. In T. Caria (Orgs.) *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais* (pp. 77-96). Porto: Afrontamento.

Vieira, R. (2004). *E Agora Professor? A transformação na voz dos professores*. Porto: Profedições.

Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais – interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Lisboa: Edições Colibri.

Vieira, R. (2011a). *Educação e Diversidade Cultural – Notas de Antropologia da Educação*. Porto: Afrontamento.

Vieira, R. (2011b). *Ser Igual, Ser Diferente – Encruzilhadas da identidade*. Porto: Profedições.

Vieira, R. (2014). *Life Stories, Cultural Métissage and Personal Identities*. Consultado em 25 jun. 2014. Disponível em <http://sgo.sagepub.com/content/4/1/2158244013517241>.

Vieira, R. (s/d). *A construção do homem: identidades e metamorfoses*. Consultado em 15 jan. 2015. Disponível em https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/274/1/n2_art2.pdf.

Vieira, R. & Vieira, A. (2016). Mediações Socioculturais: Conceitos e Contextos. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido (Orgs.), *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 27-56). Porto: Edições Afrontamento.

Vorria, P. (1998). A comparative study of greek children in long-term residential group care and in two-parent families: II. Possible mediating mechanisms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 1, pp. 237-245.

Watson, L. (2006). *Portugal tem 31 casas abrigo*. Jornal de Notícias. Consultado em 25 jun. 2014. Disponível em http://www.jn.pt/paginainicial/interior.aspx?content_id=540172.

Weber, P. (2011). *Dinâmicas e Práticas do Trabalhador Social*. Porto: Porto Editora.

Wilde, O. (s.d.). *The best way to make children good is to make them happy*. Consultado em 01 mar. 2017. Disponível em <http://www.goodreads.com/quotes/336524-the-best-way-to-make-children-good-is-to-make>.

Woods, P. (1993). *Critical events in teaching and learning*. Londres: The Falmer Press.

Wolfe, D. (1999). *Child abuse. Implications for child development and psychopathology* (2ª Ed.). Thousand Oaks: Sage.

Yunes, M. & Juliano, M. (2010). *A Bioecologia dos Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental*. Pelotas: Cadernos da Educação.

Zurita, J. & Fernández Del Valle, J. (1996). Recursos residenciales para menores. In J. Ochotorena & M. Madariaga (Eds.), *Manual de protección infantil* (pp. 393-445). Barcelona: Masson.