



Ana Sofia Marques Clemente

**A TRANSIÇÃO PARA UMA VIDA FORA DA INSTITUIÇÃO:
JOVENS A CAMINHO DA AUTONOMIA.**

RELATÓRIO DE MESTRADO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2013

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ana Sofia Marques Clemente

**A TRANSIÇÃO PARA UMA VIDA FORA DA INSTITUIÇÃO:
JOVENS A CAMINHO DA AUTONOMIA**

Relatório de Mestrado
2013

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizado sob a orientação da Professora Doutora Isabel Menezes.

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissionalizante em Ciências da Educação, no domínio de Intervenção Comunitária, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Este trabalho é resultado de um estágio desenvolvido na Associação Protetora da Criança contra a Crueldade e o Abandono, e que consistiu, para além do acompanhamento ao estudo e à monitorização, na elaboração, implementação e animação de um projeto intitulado como “Melhor futuro”. O projeto foi dirigido a onze jovens a partir dos catorze anos de idade, tendo como objetivo principal consciencializar esses jovens para determinados aspetos como os seus direitos e deveres, a educação, o respeito, o poupar, a autonomia e a responsabilidade, promovendo competências sociais para que estes autonomamente sejam capazes de gerir a sua vida futura quando já não se encontrarem na instituição, adaptando-se às exigências de uma vida adulta e fora da instituição. Com o intuito de desenvolver o projeto houve uma investigação prévia assente no paradigma qualitativo, em que se recorreu à etnografia. A principal fonte de dados foi a observação participante, existindo outras técnicas como as entrevistas semi-diretivas, as conversas informais e a pesquisa bibliográfica.

O trabalho realizado permitiu-me refletir sobre diferentes aspetos relacionados com a minha identidade e o meu papel enquanto profissional em Ciências da Educação, conhecer e compreender uma determinada realidade social, bem como, a complexidade do processo de construção de projetos de intervenção sócio-educativos. Quanto aos jovens, o projeto “Melhor Futuro” parece ter surtido alguns efeitos, na medida em que os próprios afirmaram que ficaram a saber mais coisas sobre os temas tratados e refletiram um pouco mais sobre eles, alegando que os conceitos se relacionam entre si e são importantes porque promovem o desenvolvimento pessoal, social e cultural e ajudam na construção das suas vidas, bem como, ajudam para uma vida futura e na relação entre as pessoas. O projeto contribuiu igualmente para serem melhores cidadãos com mais princípios, valores e conhecimentos.

Palavras-chave: Crianças e jovens em risco, Lares de infância e juventude, Autonomia.

ABSTRACT

This report was developed in the field of the Professional master's degree in the Sciences of Education, in the field of the Communitarian Intervention, in the Faculty of Psychology and Sciences of Education of the University of Porto.

This work is the result of a stage made in the Association of Children Protection against Cruelty and Abandon, and it consisted, besides the supervision in the study and to the monitoring, in the elaboration, implementation and entertainment of a project named “Better Future”. The project was dedicated to young people from fourteen years old, having as main aim to give the conscience to that young people of certain aspects such as their rights and duties, the education, the respect, the saving, the autonomy and the responsibility, promoting the social competences so that they can be able to manage their future lives when they will be no more in the institution, on adapting themselves to the adulthood outside the institution. To develop the project there was a previous investigation based on the qualitative paradigm, where we resorted to the ethnography.

The main source it was the participated observation, existing others techniques such as the semi-directives appointments, the casual conversations and the bibliographic research.

That work gave me the possibility to reflect on different aspects related with my own identity and my part as a professional of Sciences of Education, to known and understand a certain social reality, as well as the complexity of the construction of the process of the intervention social-educational projects. Regarding the young people, the project “Better Future” seems to have done certain results, as they told they acquired something more about the subjects debated and they have reflected a little more about themselves, alleging that the concepts are related among themselves and that they are important because they promoted the personal, social and cultural developing and they help in the process of their own lives, as well as they help for a better future life and in the relation-ship. The project also gave them the possibility to be better citizens with more principles, values and knowledges.

Key-words: Children and young people in risk, Children's and young people homes, Autonomy.

RÉSUMÉ

Ce rapport a été développé dans le contexte de la maîtrise professionnalisant en Sciences de l'Éducation, dans le domaine de l'Intervention Communautaire, de la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Porto.

Ce travail est le résultat d'un stage développé à l'Association contre la Cruauté et l'Abandon, et qui a consisté, au delà de l'accompagnement à l'étude et à la supervision, dans l'élaboration, implémentation et animation d'un projet nommé «Meilleur Avenir». Le projet fut dirigé à un univers de onze jeunes gens à partir de 14 ans, ayant comme but la prise de conscience de ces jeunes gens pour certains aspects comme leur droits et devoirs, l'éducation, le respect, l'épargne, l'autonomie et la responsabilité, en promouvant des compétences sociales pour qu'ils soient capables de gérer la vie future quand ils ne sont plus institutionnalisés, en s'adaptant aux exigences d'une vie adulte et hors de l'institution. Avec l'intention de développer le projet, on a fait une investigation préalable appuyée au paradigme qualitatif, où on a recouru à l'ethnographie. La principale source de données a été l'observation participante, en existant d'autres techniques tels que les rendez-vous semi-directifs, les conversations informelles et la recherche bibliographique.

Le travail réalisé m'a donné la possibilité de réfléchir sur des différents aspects mis en rapport avec mon identité et mon rôle comme professionnelle en Sciences de l'Éducation, connaître et comprendre une certaine réalité sociale, ainsi que, la complexité du procédé de construction de projets socio-éducatifs. En ce qui concerne les jeunes, le projet «Meilleur Avenir» semble avoir eu des effets, car ils mêmes ont déclaré que, à ce moment, ils connaissent mieux les matières données et ils ont réfléchi un peu plus sur celles-là, en alléguant que les concepts sont mis en rapport et qu'ils sont importants car ils promeuvent le développement personnel, social et culturel et donnent un coup de main dans leurs vies, ainsi qu'ils aident à une vie future et dans la relation avec la société. Le projet a, aussi, apporté la possibilité d'être meilleurs citoyens avec un apport de principes, valeurs et connaissances.

Mots-clé: Enfants et jeunes gens à risque, Jardins d'enfants et de jeunesse, Autonomie.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer às pessoas que de certa forma me ajudaram e me acompanharam neste percurso da minha vida, tornando este trabalho possível.

Desta forma, agradeço a todas as pessoas do contexto de estágio, desde os profissionais às crianças e jovens, por me fazerem sentir bem-vinda e por partilharem conversas e momentos divertidos.

Agradeço às minhas orientadoras Isabel Menezes e Cristina de Sousa pela disponibilidade, orientação e incentivo.

Por fim, e não menos importante, agradeço aos meus amigos e familiares pela paciência, desabafos e momentos de descontração e divertimento.

A todos, um sincero obrigado!

ABREVIATURAS

Agência Piaget para o Desenvolvimento – APDES

Associação Protetora da Criança Contra a Crueldade e Abandono – APC

Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental – CAFAP

Ciências da Educação – CE

Comissão de Proteção de Crianças e Jovens – CPCJ

Equipa Multidisciplinar de Apoio aos Tribunais – EMAT

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto –
FPCEUP

Instituição Particular de Solidariedade Social – IPSS

Lar de Infância e Juventude – LIJ

Lares de Infância e Juventude – LIJ's

Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo – LPCJP

Medida de Promoção e Proteção – MPP

Medidas de Promoção e Protecção – MPP's

Plano Anual de Atividades – PAA

Plano Cooperado de Intervenção – PCI

Plano Sócio-Educativo Individual – PSEI

Planos Sócio-Educativos Individuais – PSEI's

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	9
 CAPÍTULO I	
CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCAL DE INTERVENÇÃO	12
1.1. Operacionalização da intervenção do LIJ.....	21
1.2. Exercício profissional e a sua importância num LIJ.....	25
1.3. Espaço físico da APC.....	29
1.4. Quotidiano da APC.....	30
1.5. APC como instituição total.....	33
 CAPÍTULO II	
A PREPARAÇÃO PARA O FUTURO DE CRIANÇAS E JOVENS INSTITUCIONALIZADOS NUM LIJ	36
2.1. Infância e Juventude.....	37
2.1.1. Uma realidade da infância e da juventude: crianças e jovens em risco.....	39
2.2. A criança e o jovem como indivíduos possuidores de direitos.....	41
2.3. Acolhimento institucional num LIJ: suas intenções e práticas na preparação para o futuro.....	44
2.4. Autonomia: definições e práticas para a sua promoção na APC.....	46
 CAPÍTULO III	
METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO	51
3.1. Etnografia na procura e na aquisição de conhecimento.....	53
3.2. Intervenção: cuidados na sua construção.....	58
 CAPÍTULO IV	
PROJETO “MELHOR FUTURO”	61
4.1. Protagonistas do projeto.....	65
4.2. Objetivos.....	66
4.3. Metodologia do projeto.....	66
4.4. Avaliação.....	79

CAPÍTULO V

PROJETO VIVIDO: O DISCURSO E A REFLEXÃO DOS JOVENS	83
5.1. Sessão de Apresentação.....	84
5.2. Sessão sobre Direitos e Deveres.....	85
5.3. Sessão sobre Educação.....	86
5.4. Sessão sobre Respeito.....	87
5.5. Sessão sobre Poupar.....	89
5.6. Sessão sobre Autonomia.....	89
5.7. Sessão sobre Responsabilidade.....	92
5.8. Sessão de Síntese.....	94
5.9. Sessão do Ponto de Chegada.....	96
5.10. O encontro do DI com FJ.....	96
5.11. Sessão da Educação de Pares.....	97
5.12. Momento da apresentação dos trabalhos finais.....	98

CAPÍTULO VI

REFLETINDO E AVALIANDO AS EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO	102
6.1. Estágio – vivências fundamentais.....	103
6.2. Primeiro contacto com o projeto.....	104
6.3. Desenvolvimento das sessões.....	106
6.4. Avaliação final do projeto.....	109
6.4.1. Projeto.....	110
6.4.2. Atividades.....	113
6.4.3. Jovens.....	115
6.4.4. Eu enquanto estagiária.....	117
6.4.5. Outros aspetos.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Expetativas dos jovens sobre o projeto.....	105
Gráfico 2 – Avaliação dos jovens relativamente às sessões.....	107
Gráfico 3 – Avaliação final do projeto pelos jovens.....	110

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I – Guião orientador da primeira entrevista	
Apêndice II – Transcrição da primeira entrevista	
Apêndice III – Guião orientador da segunda entrevista	
Apêndice IV – Transcrição da segunda entrevista	
Apêndice V – Organigrama da instituição de estágio	
Apêndice VI – Programação do projeto “Melhor Futuro”	
Apêndice VII – Normas internas do projeto “Melhor Futuro”	
Apêndice VIII – Documento de auxílio para a atividade “Importância da educação em debate”	
Apêndice IX – Afirmações da atividade “Verdadeiro ou Falso”	
Apêndice X – Imagens da atividade “Leitura de Imagens”	
Apêndice XI – Afirmações da atividade “Escolhe o teu canto”	
Apêndice XII – Documento para a realização da atividade “Palavras Cruzadas”	
Apêndice XIII – Guião de avaliação	
Apêndice XIV – Questionário avaliativo da primeira sessão	
Apêndice XV – Questionário avaliativo das sessões	
Apêndice XVI – Questionário avaliativo final	
Apêndice XVIII – Questões para as jovens convidadas	

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos I – Trabalho final do grupo de segunda-feira	
Anexos II – Trabalho final do FJ	
Anexos III – Trabalho final do grupo de sábado	

INTRODUÇÃO

O presente relatório procura dar a conhecer o estágio desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio de Intervenção Comunitária, e tem subjacente o desenvolvimento, a animação e a implementação do projeto “Melhor Futuro”. Porém, durante os meses de estágio foram realizadas outras funções como o acompanhamento ao estudo e a monitorização, em que me era pedido para “olhar” pelos menores e tomar conta deles, verificando os seus comportamentos e ações.

Interessa referir que o mestrado foi realizado através da via profissionalizante, porque após três anos de licenciatura e de pura teoria sentia grande necessidade de trabalhar num contexto natural e lidar com a prática, não me resumindo a uma investigação. Isto é, de ter um contacto direto com o terreno e os seus atores sociais, intervindo com estes. Assim sendo, não era meu objetivo desenvolver somente uma complexa investigação sobre um determinado tema, mas sim intervir com as pessoas, ajudando-as em algum sentido ao mesmo tempo que estas me ajudavam em novas aprendizagens. Sentia a necessidade de passar por esta nova experiência, que me ia permitir outros conhecimentos e competências. Como tal, ao longo do estágio assumi simultaneamente o papel de investigadora e de interventora.

O estágio que realizei ocorreu entre finais de setembro de 2012 e início de março de 2013, sendo que o primeiro contacto foi feito em março de 2012 com o intuito de conhecer melhor a instituição e saber qual a sua disponibilidade para me receberem.

O contexto de estágio é a Associação Protetora da Criança contra a Crueldade e o Abandono (APC). Escolhi esta instituição porque se trata de um contexto institucional de acolhimento de crianças e jovens em risco, sendo esta uma realidade que vai ao encontro das minhas ambições e interesses profissionais e pessoais. O crescente interesse das problemáticas das crianças e dos jovens em risco nos discursos políticos e nos mais variados órgãos de comunicação, assim como pelos investigadores de diversas áreas como a psicologia, a sociologia, as ciências da educação e a medicina suscitou um maior interesse e atenção da minha parte relativamente a esta realidade. Como na minha licenciatura em Ciências da Educação estagiei numa Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), procurei agora no mestrado conhecer o outro lado da intervenção. Isto é, conhecer um tipo de instituição que acolhe estas crianças e jovens, bem como conhecer e compreender as respostas sociais e a intervenção desenvolvida nesse tipo de instituição. Neste sentido, interessa esclarecer que a APC é um Lar de Infância e

Juventude (LIJ), uma das modalidades de acolhimento institucional que, segundo o Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens relativo a 2012 envolvia nesse ano havia 5.513 crianças e jovens acolhidos em lares de infância e juventude (LIJ's), menos 321 do que no ano anterior.

Independentemente de estagiar num contexto de acolhimento institucional, o meu interesse não passou por trabalhar questões como a identidade das crianças e jovens institucionalizados, a família destes menores e o seu papel, os fatores de risco e de proteção ou debruçar-me sobre as causas, os riscos, as potencialidades e os impactos do acolhimento no indivíduo. A minha preocupação e intervenção centrou-se mais num dos objetivos dos LIJ's, que passa pelo processo de preparação para uma vida fora da instituição e para uma futura vida autónoma. A sociedade e o seu futuro depende dos cidadãos, principalmente dos grupos mais jovens e é importante que estes enquanto adultos apresentem uma vida ativa e sejam autónomos. Desde a infância e principalmente na juventude as pessoas constroem e conquistam a sua autonomia. Os menores institucionalizados não são exceção, tendo as instituições de acolhimento esta preocupação com a autonomia e inserção na sociedade e na vida adulta. Todavia, diversos autores como Gomes (2010), Queirós (2010) e Ribeiro (2008) revelam que os jovens, quando saem das instituições apresentam poucas competências para enfrentarem a vida sozinhos, pois foram escassamente preparados. Deste modo, torna-se pertinente e necessário trabalhar com os jovens institucionalizados, mesmo antes de atingirem a maioridade, com o intuito de lhes promover competências pessoais e sociais que os preparem e os auxiliem na (re)integração na sociedade e na transição para uma vida fora da instituição e autónoma. Esta necessidade também se deve ao facto de muitos jovens não terem uma retaguarda familiar securizante para se apoiarem.

O projeto de intervenção que desenvolvi vai neste sentido da consciencialização e da promoção de competências, nomeadamente de competências sociais com vista à promoção da autonomia, através da reflexão de determinados aspetos como os direitos e os deveres, a educação, o respeito, o poupar, a autonomia e a responsabilidade. Os participantes do projeto foram jovens a partir dos catorze anos de idade integrados na APC. Este projeto torna-se pertinente no domínio de intervenção comunitária, pois trabalhar com estabelecimentos locais e atores sociais é um grande passo para desenvolver a formação das pessoas e evoluir a sociedade, procurando um futuro melhor, daí o nome do projeto “Melhor Futuro”, que também se encontra sustentado devido aos objetivos do mesmo.

O trabalho está estruturado em sete partes. No primeiro capítulo “Contextualização do local de intervenção” é caracterizado o contexto de estágio, apresentando o seu espaço físico, a sua intervenção e as finalidades, o modo de operacionalização, o cotidiano, bem como o papel dos profissionais e a sua importância. Faz-se igualmente uma breve referência da APC como uma instituição total.

Dado que um projeto de intervenção nasce de um referencial teórico (Menezes, 2010), sendo a teoria «um poderoso guião da intervenção» (Silva, 2012: 41), no segundo capítulo “A preparação para o futuro de crianças e jovens institucionalizados num LIJ” esclarece-se, através dos seus referenciais teóricos, algumas dimensões que considere pertinente trabalhar no âmbito do projeto desenvolvido. Entre essas dimensões posso referir o entendimento de conceitos como a infância e a juventude, bem como a diferenciação entre crianças e jovens em risco e crianças e jovens em perigo. Neste capítulo abordo ainda a visão das crianças e dos jovens como cidadãos detentores de direitos, que devem ser protegidos, assim como os objetivos e as práticas do acolhimento institucional e a questão da autonomia.

O terceiro capítulo “Metodologias de investigação e intervenção” aborda-se e justifica-se as opções e os procedimentos metodológicos utilizados.

Quanto ao quarto capítulo “Projeto “Melhor ‘Futuro’” faz-se referência ao projeto “Melhor futuro”, onde se define o foco de intervenção, o sentido e a pertinência do mesmo, os participantes, os objetivos, as atividades, os recursos e o processo de avaliação.

Em relação ao quinto capítulo “Projeto vivido: o discurso e a reflexão dos jovens” dá-se a conhecer a fase de implementação e o desenvolvimento do projeto de estágio, focando-se fundamentalmente na visão e na reflexão efetuada pelos jovens sobre os temas abordados.

No sexto capítulo “Refletindo e avaliando as experiências do estágio” apresenta-se e discute-se o processo e os resultados do estágio, nomeadamente do projeto de intervenção “Melhor Futuro”.

Por fim, apresento as “Considerações finais” que pretendem ser uma reflexão sobre o contributo da experiência de estágio, o papel da educação na construção de autonomia de jovens institucionalizados e a minha identidade enquanto profissional das Ciências da Educação, assim como a sua pertinência.

**CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCAL DE
INTERVENÇÃO**

A instituição em que desenvolvi o meu estágio foi a Associação Protetora da Criança Contra a Crueldade e o Abandono situada em Valadares. Foi fundada pelo Dr. Leonardo Augusto Coimbra¹ em 1953 «com um cariz assistencial, acolhia crianças de rua ou entregues aos cuidados do lar por dificuldades económicas do agregado familiar» (Sousa, 2012: 32). Este contexto assume a designação de um Lar de Infância e Juventude, que é enquadrado legalmente pelo Decreto-Lei n.º 2/86 que reconhece o estatuto legal dos Lares de Infância e Juventude e pela Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), um modelo de política de proteção à infância e juventude.

A colocação de um menor num LIJ resulta da medida de promoção e proteção (MPP) de acolhimento institucional presente na LPCJR, sendo as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco ou os Tribunais a aplicar essa medida a crianças e jovens entre os zero e os dezoito anos de idade, podendo prolongar-se até aos vinte e um anos caso o jovem antes de atingir a maioridade tenha solicitado o prolongamento da proteção. Interessa esclarecer que

«a medida de acolhimento em instituição consiste na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamento de acolhimento permanente e de uma equipa técnica que lhes garantam os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcionem condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral» (LPCJP, artigo 49º).

O acolhimento institucional é a última medida de promoção e proteção a ser aplicada relativamente a crianças e jovens sinalizados como estando em situação de perigo imediato, sendo aplicada quando a família, o representante legal ou quem detenha a guarda de facto não reúne as condições necessárias para garantir o bem-estar e o desenvolvimento integral do menor, e quando estão esgotadas todas as outras possibilidades de manter a criança ou o jovem em meio natural de vida. Deste modo, verifica-se a necessidade de se separar temporariamente a criança ou o jovem do seu meio familiar para ser integrado numa estrutura coletiva, num contexto

¹ Filho do filósofo e orador Leonardo Coimbra e de Maria Amélia Coimbra. Nasceu na Póvoa de Varzim no dia 9 de abril de 1914. Concluiu em 1941 a licenciatura em Medicina no Porto, especializando-se em Londres em Cirurgia Torácica. Demonstrou sempre interesse pela medicina, política e foi condecorado a título póstumo com a Ordem da Benemerência. Publicou vários artigos e foi autor de variadas obras como “A Família, foco criador de valores espirituais” e “Alguns problemas fundamentais da Criança”. Morreu num acidente de helicóptero na Guiné no dia 25 de julho de 1970.

desconhecido e diferente, confrontando-se com uma realidade nova (Coelho, 2009, Gribble, 2007 citado por Vieira, 2009), em prol de uma mudança, como refere o Guia de orientação para os profissionais (2008). Consequentemente, verifica-se a transferência de responsabilidades educativas dos progenitores para os lares de infância e juventude (LIJ's), sendo que essas

«(...) responsabilidades, implicando a substituição das famílias de origem, incluem o acompanhamento das crianças e dos jovens quer ao nível do seu desenvolvimento físico, quer ao nível psicológico, tendo em conta a adequação à idade, género de pertença, origens sociais, percursos de vida e características de personalidade» (CNPCJR, 2000: 21).

Entre essas responsabilidades podemos identificar igualmente a alimentação, higiene, dormida, ou seja, os aspetos das rotinas diárias. Nestas situações de acolhimento institucional deve ser explicado ao menor e à sua família o porquê desta decisão, bem como outras informações como os seus direitos e deveres. Vejamos, um desses direitos é a família ser informada de tudo que se passa com o menor, como por exemplo, o dia em que está marcada uma consulta no médico.

A APC ao acolher crianças e jovens em risco lida com diferentes problemáticas, trabalhando maioritariamente com «crianças abandonadas ou que os pais são ou foram drogados. Outros cujo poder económico não é o melhor. Prostituição, também ... Portanto, prostituição, toxicod dependência e recursos monetários, poucos recursos monetários» (Ent 1). Nesta instituição não se verificam muitos casos de maus tratos e todas as crianças e jovens acolhidos são vítimas, não havendo portanto relações entre vítimas e vitimizadores.

A institucionalização da criança ou do jovem num LIJ consiste numa resposta social de acolhimento prolongado com duração superior a seis meses dirigidos a menores que se encontram transitória ou definitivamente desintegrados do contexto familiar devido a diferentes condições e problemáticas do seu ambiente natural. Deste modo,

«neste sistema, os Lares de Infância e Juventude, por serem uma resposta a longo prazo, assumem um papel determinante enquanto agentes de socialização das suas crianças e jovens, uma vez que substituem total ou parcialmente a sua família de origem, durante um maior período de tempo» (Alves: 2007: 25).

O LIJ é num equipamento social que tem «(...) por finalidade o acolhimento de crianças e jovens, proporcionando-lhes estruturas de vida tão aproximadas quanto possível às das famílias, com vista ao seu desenvolvimento físico, intelectual e moral e à sua inserção na sociedade» (Decreto Lei n.º 2/86, artigo 2º, ponto 1), satisfazendo todas as suas necessidades

básicas. O LIJ tem outros objetivos, como por exemplo, permitir que o menor viva num ambiente estável e securizante (Fernandes e Silva, 1996), promover o seu bem-estar, a sua educação, a sua valorização pessoal, social e profissional, bem como a reintegração na família e na comunidade. A sua ação remete-se, no âmbito da proteção, para uma intervenção personalizada através de modelos educativos adequados a cada criança e jovem acolhido para que se desenvolva o projeto de vida mais viável e aconselhável. Os projetos de vida de cada criança e jovem são concretizados através da revisão da medida de promoção e proteção. Deste modo, temos nomeadamente: o apoio junto dos pais ou o apoio junto de outro familiar quando falamos da reintegração na família alargada, a confiança a pessoa idónea, o apoio para a autonomia de vida, o acolhimento familiar, e a adoção. Antes de avançar importa esclarecer que todas estas medidas de promoção e proteção (MPP's)

«consistem num conjunto de ações e recursos de carácter preventivo e remediativo, orientados para a eliminação e /ou minimização da situação de perigo diagnosticada e para a satisfação das necessidades da criança e melhoria do seu ambiente familiar, visando, sempre que possível, mantê-la inserida no mesmo» (CNPCJR, 2008: 218).

Neste sentido, e de acordo com a LPCJP (artigo 34º) procura-se proteger e promover a segurança, a saúde, a formação, a educação, o bem-estar e o desenvolvimento integral do menor, bem como garantir a sua recuperação física e psicológica.

Remetendo para os projetos de vida falarei primeiramente sobre a reintegração familiar, e para tal ser possível «é elaborado um plano de intervenção junto da família tendo como base os problemas e as necessidades identificadas, a partir dos quais se definem as metas a alcançar e as estratégias a utilizar para que se produzam mudanças significativas» (Queirós, 2010: 25). O plano de intervenção não se dirige somente à família, mas também às crianças ou aos jovens, onde se define a responsabilidade de cada um dos intervenientes. O trabalho desenvolvido passa pelo reinvestimento da família do menor e pela promoção do seu potencial educativo e das suas responsabilidades, satisfazendo as necessidades básicas da criança ou do jovem. Tudo isto implica um compromisso e envolvimento da família, na qual uma maior e melhor relação entre o menor e a família indica maiores possibilidades de regresso à família (Gomes, 2010). Apesar de este projeto aparecer em primeiro não significa que seja o prioritário, pois o ideal é sempre o interesse superior da criança. Interessa ainda esclarecer que o projeto de vida de reintegração familiar poderá ser sustentado pelo apoio junto dos pais, o que «consiste em proporcionar à criança ou jovem apoio de natureza psicopedagógica e social e, quando

necessário, ajuda económica» (LPCJP, artigo 39º), ou pelo apoio junto de outro familiar quando o menor fique «sob a guarda de um familiar com quem resida ou a quem seja entregue, acompanhada de apoio de natureza psicopedagógica e social e, quando necessário, ajuda económica» (LPCJP, artigo 40º). No caso da APC os projetos são maioritariamente de reintegração familiar, tendo havido até ao momento dois casos de adoção e outros dois casos que estão encaminhados para o apoio para a autonomia de vida.

Quanto à confiança da pessoa idónea, este projeto passará pela «colocação da criança ou do jovem sob a guarda de uma pessoa que, não pertencendo à sua família, com eles tenha estabelecido relação de afectividade recíproca» (LPCJP, artigo 43º). Neste caso podemos falar de colocar o menor numa vizinha que esteja disposta a acolhê-lo.

Relativamente ao apoio para a autonomia de vida, esta surge quando o jovem não tem suporte familiar ou a relação com a sua família é insustentável e não-recomendada, não sendo viável o regresso à família. Desta forma, procura-se que os jovens conquistem autonomia «porque não existe retaguarda familiar securizante» (Ent. 2). Como tal, este projeto

«consiste em proporcionar directamente ao jovem com idade superior a 15 anos apoio económico e acompanhamento psicopedagógico e social, nomeadamente através do acesso a programas de formação, visando proporcionar-lhes condições que o habilitem e lhe permitam viver por si só e adquirir progressivamente autonomia de vida» (LPCJP, artigo 45º, ponto 1),

preparando a sua transição para a vida adulta. Este projeto de vida também se pode aplicar a mães adolescentes com menos de quinze anos de idade. Os jovens que sejam encaminhados para este projeto de vida são inicialmente acompanhados à medida que se tornam mais autónomos. Segundo o Guia prático das respostas sociais no âmbito da infância e juventude desenvolvido pelo Instituto da Segurança Social (2009) este acompanhamento consiste num apoio psicológico, social, material, económico, de informação e na entrada no mercado de trabalho. Procura-se igualmente promover o fortalecimento de relações (intrapessoais e interpessoais), competências pessoais, sociais, escolares e profissionais através de programas de formação específicos.

Segundo o relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens de 2012 o projeto para a autonomia de vida foi o que apresentou mais predominância (37,3%), à semelhança dos últimos anos. Isto demonstra a necessidade dos LIJ's preparem os jovens para a autonomia.

Dado que todas as crianças e jovens têm o direito de ter e viver em família, que lhes proporcione estabilidade, segurança, afeto, compreensão e bom desenvolvimento

surtem as MPP's como o acolhimento familiar e a adopção. Em relação ao acolhimento familiar as crianças e os jovens são acolhidas em casa de uma família ou de uma pessoa devidamente preparada, com o objetivo de os integrar num meio familiar que preste cuidados adequados às necessidades, ao bem-estar, à educação e ao desenvolvimento integral do menor (LPCJP, artigo 46º), e que construam com eles relações positivas e consistentes, verificando-se o contacto com a família biológica. Interessa esclarecer que a família ou a pessoa selecionada para acolher o menor não tem qualquer relação de parentesco com o mesmo. Quanto à adoção esta surge quando a família biológica não apresenta retaguarda nem condições que garantam a satisfação das necessidades do menor, quando todas as possibilidades de este regressar à sua família de origem já foram esgotadas, ou quando os pais demonstram claro interesse em entregar o filho para adoção. Nestas situações uma das opções é pensar-se numa família adoptiva, tendo em conta a idade do menor. Convém esclarecer que a adoção distingue-se do acolhimento familiar, porque é uma medida permanente, e não temporária como o acolhimento familiar, em que o menor possivelmente regressará à família biológica.

O projeto de vida é um direito de cada criança e jovem e resulta de um diagnóstico aprofundado do menor e da sua família, bem como, do meio em que estão inseridos. Constituem num guião orientador e num plano específico que define a intervenção personalizada de cada menor, tendo em conta as suas necessidades e os seus superiores interesses, projetando uma vida futura desejável para a criança ou o jovem. Assim sendo, o projeto de vida, que implica decisões complexas, consiste num «dos instrumentos metodológicos mais importantes para a definição da intervenção individual» (Alves, 2007: 125-126). Esta responsabilidade é da equipa técnica do lar. Os projetos de vida são definidos em articulação com o LIJ e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) ou a Equipa Multidisciplinar de Apoio aos Tribunais (EMAT), tendo o menor uma participação ativa na definição do seu projeto de vida, «pois é necessário ter em conta a sua personalidade, desejos e motivações» (Gomes, 2010: 52). Esta participação deve alargar-se à família. Pelas informações anteriormente mencionadas o «tipo de resposta deve ser objecto de cuidadosa ponderação, procurando-se sempre que o encaminhamento seja o mais consentâneo com a origem, natureza e aspirações da criança [ou do jovem]» (Fernandes e Silva, 1996: 6). Isto é, o projeto de vida deve ser pensado para que constitua a resposta mais adequada às circunstâncias, que são diferentes de caso para caso.

A ação do LIJ para além de trabalhar para e com as crianças e os jovens passa igualmente por apoiar as famílias destes ou mesmo substituí-las, tal como refere o Decreto Lei n.º 2/86 (artigo 2º, ponto 2). Deste modo, procura-se suprir as falhas do exercício da parentalidade e fortalecer ou restabelecer as relações familiares. Como tal, é necessário trabalhar com a família, que «assume-se, ainda hoje, como ponto de ancoragem, como elemento fundamental para o equilíbrio emocional e social dos indivíduos» (Soares, 2001: 167). É também importante trabalhar e intervir junto das famílias, pois «a situação da criança [e do jovem] está intimamente associada à situação da respectiva família» (Penha, 1996: 27), e estas exercem uma enorme influência nas crianças e nos jovens, no sentido em que transmitem regras, valores e princípios, desempenhando uma função educativa e de socialização. A família exerce igualmente a sua influência no desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo (Alves, 2007), bem como no equilíbrio emocional, nos padrões comportamentais e nas formas de estar. Por tudo isto, a APC desenvolve projetos que visam promover e reforçar a responsabilidade e as competências pessoais e parentais, até porque na avaliação diagnóstica que realizam, a fraca competência dos pais é uma das necessidades apontada em alguns casos. A promoção destas competências e da responsabilidade parental é um dos requisitos essenciais para as famílias puderem acolher novamente as suas crianças ou os seus jovens. Como tal, é igualmente necessário a instituição e os seus trabalhadores sociais não desvalorizarem o papel da família e construírem alianças com as mesmas, a fim de aumentar a proteção dos menores (Farmer e Owen, 1995). Neste sentido, trabalham com os recursos disponíveis, apoiando a família para que esta ultrapasse as suas dificuldades, preparando-a posteriormente para a reintegração do menor. Desta forma, a APC tem uma parceria com o Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP) do grande Porto, trabalhando mais propriamente com o CAFAP de Miragaia. Através desta parceria procura-se promover a capacitação das famílias, reforçar a qualidade das relações familiares e da família com a comunidade através de acompanhamento e de formação. Num LIJ a intervenção familiar, que só faz sentido enquanto medida de ajuda e não de imposição, é importante e fundamental, pois «ajudar as famílias a melhorar a suas competências parentais é ajudar as crianças [e jovens] (...)» (Gomes, 2010: 58). Apesar de esta intervenção ter

«de ser feita, para que nenhuma criança fique privada da sua família por uma mera circunstância ultrapassável. (...) por outro lado, é preciso não queimar esse tempo útil da criança, já de si tão escasso, em tentativas cuja razoabilidade é contrariada por indícios fortes de improváveis recuperações» (Gomes, 2010: 14).

Podemos concluir que qualquer LIJ deve trabalhar em articulação com as famílias dos menores institucionalizados, e que estas terão que ser informadas da evolução da situação do menor. No entanto, é importante esclarecer que as alianças que se formam entre os técnicos e a família são, por vezes, difíceis de concretizar, nomeadamente quando as necessidades da família e dos menores parecem estar em conflito, ou quando o risco para as crianças e jovens é muito alto, ou quando os problemas familiares assumem determinadas dimensões como a violência doméstica, o abuso sexual ou o alcoolismo (Farmer e Owen, 1995). É igualmente difícil estabelecer uma ligação harmoniosa entre os técnicos e a família, porque muitas vezes a família não vê a instituição «com boa cara (...)» (Ent. 1), porque entende que esta roubou os seus filhos.

De acordo com o próprio sítio da instituição², esta pretende integrar, fazer agir, criar, cuidar, ajudar e proteger os menores, bem como promover a segurança, o desenvolvimento e o seu bem-estar. Preocupam-se com as questões educativas e sociais destas crianças e jovens para que no futuro possam ingressar apropriadamente na vida adulta, assim como na família e na comunidade. Para tal, elaboram e implementam planos de intervenção que visam colmatar as falhas no processo educativo que a criança ou o jovem teve até à sua institucionalização, recorrendo por exemplo a um plano de estudo e à realização de testes desenvolvidos por um monitor. Deste modo, verifica-se o acompanhamento no estudo, sendo que alguns menores têm explicações individuais ou no máximo com mais um ou dois colegas, quando estes frequentam a mesma turma. Esta instituição procura também «nas férias arranjar alguma coisa onde eles possam praticar aquilo que estão a aprender» (Ent.1). Os planos de intervenção centram-se igualmente em problemáticas como autoestima, auto-conceito, défices de atenção, atraso cognitivo, valorização pessoal, relacional e interpessoal. A APC cria ainda condições propícias ao bom desenvolvimento, valorizando o carinho, o afeto, a atenção e a educação, não esquecendo das atividades que propiciam momentos de interação, de socialização, de experimentação e de descoberta de novas realidades. Na sua intervenção, a APC parte do princípio do respeito. Isto é, respeitar a criança e o jovem como um indivíduo, vendo-o como um cidadão e um sujeito de direitos que tem valor próprio. Desta forma, não os tratam como objetos de ação, mas como seres em transformação e como atores sociais. Durante a sua ação procuram estimular uma atmosfera de vivência e

² <http://www.apcrianca.pt>

convivência que se assemelhe a um modelo familiar, baseado não só em valores familiares, mas também de unificação. Neste sentido, uma profissional chega a referir que «nós aqui vivemos como uma família (...)» (Ent.1). Por sua vez, veem as crianças e os jovens como seus filhos. Este facto suscitou-me «imensas questões, tais como: É legítimo pensar assim? Que implicações traz isto nas relações entre eles e as profissionais, e mesmo só entre eles? Veem-se como irmãos? É ético? Quais as vantagens e desvantagens (se é que as tem)?» (NT 1). Perante este dilema ético surge o princípio da distância crítica, que assenta na «relação de proximidade necessária à emergência de laços de cumplicidade e confiança, mas sem perder a capacidade de distanciamento analítico, necessário à manutenção de uma autoridade pedagógica» (Carvalho e Batista, 2008: 27).

Na tentativa de os lares de infância e juventude (LIJ's) assumirem uma estrutura e um ambiente familiar, o Decreto-Lei n.º 2/86 menciona que no máximo deverá existir doze crianças e jovens. Alves esclarece que a lei recomenda não exceder os doze elementos, pois «a intervenção educativa torna-se, deste modo, mais facilitada, adequada, personalizada e familiar» (2007: 125). Assim sendo, haverá uma maior atenção e um acompanhamento mais individualizado. Todavia, de momento a APC acolhe trinta crianças e jovens, sendo esta a sua capacidade máxima. Das trinta crianças e jovens o elemento mais novo tem três anos e o mais velho dezanove anos, existindo dezasseis rapazes e catorze raparigas, sendo portanto um LIJ misto. O convívio com o sexo oposto não só entre pares, mas também com adultos deve ser estimulado (Decreto-Lei n.º 2/86), pois é útil no processo de formação da identidade do indivíduo. No entanto, os adultos da APC, que são os profissionais são maioritariamente mulheres, à exceção de dois homens. A preferência dos LIJ's por acolher grupos heterogéneos e de dimensão reduzida deve-se também ao facto de esta forma proporcionar maiores condições de afetividade (Fernandes e Silva, 1996).

Segundo a tipologia B apresentada no estudo de Alves (2007) a APC atribui um papel central ao menor, na medida em que a sua ação procura ajustar-se às suas necessidades, especificidades e características, garantindo o seu bem-estar. Quanto à família, a APC atribui-lhe igualmente um papel central, mas também instrumental, no sentido em que encara a família como um elemento essencial para o desenvolvimento equilibrado do menor, sendo necessário garantir que a família possua as devidas condições para acolher novamente o menor. Porém, a APC reconhece que interessa articular e trabalhar com a família para garantir o desenvolvimento equilibrado do menor, independentemente do regresso deste ao agregado familiar de origem não

constituir o objetivo central da intervenção. O objetivo passa antes por garantir todas as condições necessárias para com que o menor cresça com estabilidade afetiva e emocional. Quanto à comunidade, a APC caracteriza-se por ter uma relação aberta, pois todas as atividades escolares, extra-curriculares e formativas ocorrem no exterior da instituição.

Para além da denominação de LIJ, a APC é igualmente uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem finalidade lucrativa, cuja ação social de uma forma geral, dirige-se para a prevenção e apoio de diversas situações, nomeadamente de fragilidade, exclusão ou carência, procurando promover consequentemente a inclusão e a integração social.

Interessa esclarecer que a APC para além de acolher crianças e jovens que ainda se encontram em risco (menores internos), trabalha igualmente com outras crianças e jovens (menores externos). A APC tem um infantário que recebe crianças dos dois aos cinco anos, recebendo também menores do primeiro e do segundo ciclo, que frequentam escolas que se localizam perto da instituição, funcionando para estes como um centro de estudos.

1.1. Operacionalização da intervenção do LIJ

O funcionamento e a intervenção de um LIJ é complexo, atravessando diversos processos que estão explicados no Manual de processos-chave lar de infância e juventude. Este documento é a matriz que orienta todo o trabalho técnicoeducativo do LIJ, e é com base nele que irei explicar de seguida e de uma forma breve os momentos centrais da sua intervenção. Começo pela admissão, que obedece a diferentes critérios e deve ser alvo de cuidadosa ponderação, sendo a equipa técnica quem avalia o pedido de acolhimento e a direção técnica quem toma a decisão sobre a admissão juntamente com a equipa de organismo de segurança social. De acordo com o Manual de processos-chave lar de infância e juventude os critérios são:

- a) Preferência por menores que residam no mesmo distrito do lar com o intuito de facilitar os contactos familiares, reforçando os laços afetivos e de vinculação, evitando a desinserção da comunidade. Porém, em determinadas situações a distância da zona de residência é aconselhável, principalmente nos casos em que o ambiente envolvente propicia e agrava a situação de perigo;
- b) Ter em consideração as fratrias para que não se separem os irmãos, reforçando os laços existentes entre eles;

- c) Respeitar o direito de audição e participação dos menores, dos seus pais ou dos representantes legais ou quem detenha a guarda de facto.

Existem outros critérios como o tipo de problemática, o sexo e o escalão etário, tal como identifica o documento Lares de Crianças e Jovens: Caracterização e Dinâmicas de Funcionamento (2000).

Quanto às crianças e jovens que apresentem alguma incapacidade é necessário garantir que haja condições para uma integração adequada (Fernandes e Silva, 1996).

Após a admissão, decorre o acolhimento que diz respeito à receção da criança ou do jovem no LIJ, envolvendo toda a comunidade do lar (direção, profissionais, crianças e jovens). Trata-se de um momento decisivo que vai influenciar o processo de adaptação e de integração da criança ou do jovem (Gomes, 2010). No primeiro dia de acolhimento o menor é acompanhado pelo técnico que realizou o pedido de admissão, por alguém próximo como um familiar, sendo recebido pelo educador que ficará responsável pelo menor. O educador é aquela pessoa que ocupará maior tempo, atenção e trabalho com o menor, procurando desenvolver uma relação de confiança com este. De seguida, é apresentada a instituição, os equipamentos, as pessoas, as regras, as rotinas e o modo de funcionamento do LIJ ao menor e à família. Esta apresentação é efetuada por um elemento da equipa técnica ou da equipa educativa.

O acolhimento deve ser realizado com «o máximo de sensibilidade, por pessoas preparadas e tendo sempre em consideração as necessidades específicas de cada criança» (Gomes, 2010: 48), salvaguardando e respeitando a individualidade e a privacidade dos menores e proporcionando afetividade, saúde, equilíbrio emocional, educação propícios a um desenvolvimento adequado (Decreto-Lei n.º 2/86, artigo 5º, ponto 1).

A experiência da APC revela que quando as crianças e os jovens chegam à associação encontram-se «um bocadinho encolhidos, mas depois passado dois ou três dias (...) há aquele amor logo que eles sentem, que há um carinho, que é um ambiente bom» (Ent. 1). Na chegada de outro elemento, os menores que já se encontram institucionalizados demonstram-se recetivos e curiosos, dizendo «ah temos cá mais um menino, um menino novo» (Ent.1), ajudando-os (in)voluntariamente na sua integração. Como pude comprovar com a minha experiência de estágio existem menores mais recetivos e acolhedores que outros. No segundo mês de estágio a APC recebeu uma rapariga (AR) e um rapaz (G), e no seu primeiro dia «foi possível observar que estavam aparentemente calmos, pouco faladores e muito na expectativa» (NT 23). Algumas jovens depois de estudarem começaram a falar com a nova rapariga e um menor interno passou a tarde a

brincar com o novo rapaz, um jogo que ambos gostavam, começando a criar laços entre eles e as opiniões sobre os novos elementos rapidamente começaram a surgir. Vejamos, «através deste jogo, o G começou a interagir com os rapazes, sendo que o Cz até disse que o G era um miúdo porreiro» (NT 23). Todavia, este momento inicial e principalmente os três primeiros dias são os que mais custam. No segundo dia, a nova rapariga

«estava triste e começou a deitar lágrimas. Nesse instante, a CI senta-se ao lado dela e pergunta-lhe se está assim porque tem saudades da mãe. AR diz que sim, e também porque este fim de semana não vai para a mãe, estando bastante desanimada com esta situação. CI esclareceu que o primeiro fim de semana é passado na associação para eles se adaptarem melhor à dinâmica. CI e eu falamos com ela, esclarecemos algumas coisas, demos alguns conselhos e procuramos acalmá-la (...). Tenho a consciência que a dor não desapareceu, apenas silenciou e acalmou o seu desgosto perante a situação (...))» (NT 24).

Com este episódio apercebi-me que realmente os menores já institucionalizados são elementos fundamentais no acolhimento de novas crianças e jovens, pois estes preferem desabafar a maior parte das vezes com o seu grupo de pares que já vivenciaram o mesmo processo.

Aquando o acolhimento é elaborado o processo individual do menor acolhido, sendo organizado e preenchido pelos técnicos, e onde se encontram anexados alguns documentos pessoais do menor e relatórios da situação. Também é designado o gestor de caso, sendo esta responsabilidade do diretor técnico da instituição. Convém esclarecer que o gestor de caso é o técnico que tem uma responsabilidade acrescida no que toca à gestão da situação do menor e da relação entre este e a sua família, construindo uma relação de confiança com estes. Como tal, coordena a avaliação diagnóstica, garante a implementação do plano de intervenção e a sua monitorização e acautela a participação em outros programas de apoio ou de intervenção (Gomes, 2010). O gestor de caso lida com questões legais e jurídicas. Quanto ao acompanhamento individual, este não significa necessariamente que seja feito pelo gestor de caso, pois a gestão do processo e o acompanhamento individual são coisas distintas, na qual o último é efetuado pelo encarregado de educação que não tem de ser obrigatoriamente o gestor de caso. Isto porque, «Nós somos todos pessoas e podemos criar empatia com [uma criança e] um jovem que não é do nosso caso e “Porque não acompanhá-lo só porque não sou gestora do processo?» (Ent. 2). O encarregado de educação é aquele que estabelece uma maior relação diária e um acompanhamento mais frequente com o menor, tratando de assuntos como a escola.

Após o acolhimento segue-se um momento crucial para a intervenção do LIJ e nomeadamente para o desenvolvimento do projeto de vida da criança ou do jovem. Estou a falar da avaliação diagnóstica, que é multidisciplinar e caracterizada por um período de recolha de informações que ocorre um mês após o acolhimento. Nesta fase, além das informações fornecidas pelos técnicos procura-se a recolha de dados mais pormenorizados acerca da situação e das necessidades do menor, da sua história, do seu percurso de vida, da sua personalidade, da sua saúde, assim como do meio envolvente e da sua família, nomeadamente as suas competências enquanto cuidadores, a história, as características, as necessidades, os recursos, a dinâmica familiar e os padrões comunicativos. Como tal, são efetuados questionários, entrevistas psicológicas com a criança ou jovem e com os pais ou outros familiares, entre outros instrumentos. Nesta fase entidades como os tribunais de família e de menores, as comissões de proteção de crianças e jovens, os hospitais, os centros de saúde e as escolas assumem um papel importante na recolha de informação, porque permitirão um melhor conhecimento sobre o menor e a sua situação. Outra estratégia aconselhável para completar a avaliação diagnóstica passa pela observação do menor no seu dia a dia, sendo possível perceber quais as atitudes e os comportamentos que o menor adota e como este interage com os seus pares e adultos (Gomes, 2010), bem como as suas vontades e necessidades. Ao ler algumas avaliações diagnósticas estranhei e não concordei com determinadas informações, porque já não identificava certas características àquele menor,

«o que é positivo, pois significa que a intervenção da instituição tem surtido efeitos. É espantoso ver tais transformações! É realmente possível produzir mudanças e resultados positivos nos jovens quando estes são alvo de alguma intervenção devidamente apropriada que pode passar pela conceção de vários projetos e medidas» (NT 23).

Após a recolha de informação deve ser realizado o relatório final de avaliação diagnóstica, que deve estar concluído dois meses após o acolhimento. Este relatório é fundamental e constitui um ponto de partida para o delineamento dos objetivos do plano sócio-educativo individual (PSEI) de cada menor. É necessário intervir de forma individualizada vendo cada criança e jovem como únicos, tendo em consideração as necessidades, os interesses, as características e as especificidades de cada um, adequando as respostas às diferentes situações de risco (Gomes, 2010). O PSEI é constituído por diversos projetos que preveem a aquisição de determinadas competências e conhecimentos, sendo elaborado pela equipa técnica com a supervisão do psicólogo e aprovado pela direção técnica, contando com a participação do menor e

da sua família. Um exemplo de um projeto que o PSEI integra é a preparação para a saída do menor do LIJ, pois esta deve ser alvo de intervenção durante o período de institucionalização. Noutros projetos poderá ser necessário a complementaridade com outras instituições da comunidade para o sucesso da intervenção sócio-educativa do lar. Ou seja, é fundamental estabelecer parcerias. Desta forma, elabora-se um Plano Cooperado de Intervenção (PCI) que procura, tendo em conta os objetivos do projeto, potenciar os meios e promover uma educação o mais completa possível ao menor acolhido e/ou capacitar as famílias. Após a aprovação do PCI pela direção técnica, a equipa técnica poderá propor à instituição em causa o PCI para proceder a uma negociação, e caso necessário a uma reformulação do mesmo. Quanto à avaliação do PSEI, esta é coordenada pelo psicólogo e realizada na presença dos técnicos do LIJ que intervêm no processo. Os resultados serão partilhados pelas entidades intervenientes no processo e comunicados à família do menor, bem como ao próprio menor. Após a avaliação conclui-se se os objetivos foram ou não foram alcançados. Caso se verifique a segunda hipótese, é necessário trabalhar na reformulação do PSEI, sendo que estes estão presentes no Plano Anual de Atividades (PAA) do LIJ. Neste plano encontram-se todas as atividades a desenvolver durante o ano, abrangendo dimensões como o estudo, atividades fora da escola, férias, como por exemplo, idas à piscina no verão. Portanto, «há um projeto, não quer dizer que seja cumprido. Mas há um projeto feito, e às vezes tenta-se cumprir, outras vezes, acontecem coisas melhores e modificamos um bocado para conseguir aquilo que queremos» (Ent. 1).

Importa salientar que em todo o processo da intervenção do LIJ descrito anteriormente deve fazer parte não só o pessoal qualificado, mas também os menores e as suas famílias (Fernandes e Silva, 1996).

1.2.Exercício profissional e a sua importância num LIJ

«Quase tudo o que fizermos é insignificante, mas é importante que o façamos» (Gandhi citado por Gomes, 2010: 84)

Não podemos falar da APC sem referir o trabalho dos profissionais e a importância da sua intervenção para a concretização dos objetivos e da missão da instituição, assim como, para a operacionalização de boas práticas.

Devido às características e à intervenção das instituições de acolhimento de crianças e jovens é importante haver profissionais qualificados nas áreas de ciências

sociais e humanas, possuindo determinadas características e competências, de modo a optarem pela ação e pela resposta mais adequada. Os profissionais devem possuir uma sólida e consistente formação pessoal e profissional, especializando-se em algumas problemáticas. É igualmente necessário que estes sejam empenhados, motivados, criativos, atentos, capazes de lidar com situações de frustração e de elevada complexidade emocional (Gomes, 2010), sendo ainda fundamental possuírem maturidade, sensibilidade, bom senso e outras qualidades humanas e relacionais. Na relação com as crianças e os jovens, os profissionais devem apresentar «uma atitude positiva, promotora de esperança, capaz de despertar entusiasmo e, com eles criar laços afectivos consistentes, securizantes e duradouros» (Gomes, 2010: 31), pois «a tendência destes jovens é olhar para o futuro sem ver horizonte» (Ent. 2).

Neste contexto, os profissionais assumem um papel de particular importância, pois são vistos pelas crianças e pelos jovens como adultos de referência com quem desenvolvem uma vinculação afetiva (Gomes, 2010), passando a serem os cuidadores dos menores e um suporte para eles. Por tudo isto, desenvolve-se uma grande relação entre os profissionais e os menores, verificando-se diversos momentos educativos que podem resultar de conversas sobre determinados assuntos, desabafos, conselhos, troca de opiniões, tal como observei no estágio.

Segundo Carvalho e Baptista (2008) existem seis princípios fundamentais da ação socioeducativa pelos quais os profissionais se devem guiar. Estes princípios são a confiança antropológica, a crença na educabilidade, a sensibilidade relacional, a distância crítica, a paciência da vontade e a perseverança profissional. Del Valle e Fuertes identificam

«princípios fundamentais para promover um acolhimento em instituição de qualidade: a individualidade; o respeito pelos direitos das crianças e das suas famílias; a adequada cobertura das necessidades básicas da criança; a escolarização e alternativas educativas; os cuidados de saúde; a integração social; a preparação para autonomia; o apoio às famílias; a segurança e protecção; o projecto de vida e o respeito pelo direito da criança à participação» (2000 citado por Gomes, 2010: 93),

tendo em conta a idade e maturidade. Podemos referenciar ainda outros princípios impulsionadores de uma qualidade institucional como a abertura à comunidade e a qualidade das relações interpessoais estabelecidas.

Os profissionais da APC (ver apêndice VI) estão organizados por três equipas (equipa técnica, a equipa educativa e a equipa de apoio), que articulando-se entre si asseguram o funcionamento da instituição, sem esquecer a figura do presidente que é a

entidade máxima da instituição. O papel do presidente passa por supervisionar e tomar as decisões acerca do funcionamento da instituição, delegando na equipa técnica as decisões acerca da vida das crianças e dos jovens. O estágio demonstrou que a figura do presidente também participa na educação dos menores, procurando saber como eles estão a nível pessoal e escolar, bem como falar e aconselhar os menores, e quando necessário aplicar ações reparadoras e sugerir aos profissionais determinadas medidas.

Relativamente à equipa técnica existe uma diretora técnica a quem, segundo o Regulamento Interno da instituição, compete por exemplo: supervisionar o acolhimento e o acompanhamento das crianças e dos jovens; proporcionar a satisfação das necessidades das crianças e dos jovens; garantir o princípio da intervenção mínima; ser um modelo de referência; manter o sigilo; coordenar o funcionamento do lar; programar, definir, dirigir, coordenar, monitorizar e avaliar os planos de atividades e o respetivo relatório; convocar, dinamizar e coordenar reuniões com as diferentes equipas (técnica, apoio, educativa); colaborar na seleção, admissão e integração do pessoal; elaborar horários do pessoal; promover ações de formação aos voluntariados; promover a valorização das competências dos profissionais, dos voluntariados e as ações de formação destinadas a estes; avaliar o desempenho de todos os colaboradores; cumprir e fazer cumprir a legislação em vigor para o acolhimento em lar, bem como o regulamento interno; articular com os serviços gerais da comunidade; fomentar o intercâmbio com outras instituições; dar conhecimento à entidade competente.

A equipa técnica é responsável pela realização das avaliações diagnósticas e pela realização, avaliação e execução dos planos sócio-educativos individuais e dos planos cooperados de intervenção. Tendo em conta as responsabilidades anteriormente mencionadas, os profissionais devem analisar cuidadosamente a situação do menor e respeitar a sua história e percurso de vida. Para tal, é importante a equipa técnica ouvir o menor e a sua família, bem como respeitar os seus direitos e promover a sua participação nos projetos de promoção e proteção. Compete igualmente à equipa técnica: promover o acolhimento dos menores em conformidade com os seus direitos e deveres; fomentar a integração dos menores na comunidade; promover contactos com as famílias; acompanhar o desenvolvimento dos menores; organizar os processos; estudar as situações de admissão; elaborar, orientar e concretizar os projetos de vida e os planos de atividades, assim como, a respetiva avaliação (Fernandes e Silva, 1996). No Regulamento Interno da APC podemos encontrar estas indicações, sendo possível observar outras funções como: ser um modelo referência; reunir periodicamente e de

forma regular com o intuito de refletir sobre as práticas, as estratégias e as metodologias adequadas que contribuam para o desenvolvimento das ações e das atividades; tratar das transferências da escola; enquadrar, acompanhar e avaliar o pessoal voluntariado.

Os profissionais que integram a equipa técnica assumem um papel importante, pois têm uma:

«a) posição privilegiada junto das famílias e crianças [e jovens], que lhes permite um conhecimento mais profundo e uma comunicação mais estreita e personalizada; b) formação especializada, que supõe uma sensibilidade informada, capacitando-os para o reconhecimento dos sinais de alerta de risco; c) experiência profissional, com possibilidades de treino das suas competências específicas» (Martins, 1999 citado por Sousa, 2012: 26).

Segundo a LPCJP a equipa técnica deve apresentar uma constituição pluridisciplinar, integrando áreas como a psicologia, o serviço social e a educação (artigo 54º, ponto 2). A equipa técnica da APC segue esta orientação, pois é composta por três elementos de diferentes áreas (serviço social, psicologia, psicopedagogia). Esta multidisciplinaridade possibilitará uma visão mais ampla das situações trabalhadas.

De acordo com o Guia de orientação para os profissionais (2008) é necessário que os profissionais envolvidos na tomada de decisão referente ao domínio da proteção das crianças e jovens, tal como são os elementos que integram a equipa técnica de um LIJ, devem possuir conhecimento sobre o enquadramento jurídico do Sistema de Promoção e Proteção à Infância e Juventude, assim como os aspetos e os fatores fundamentais das situações de maus tratos e da negligência contra a criança/jovem. Outro aspeto de que devem ter conhecimento são as etapas básicas do desenvolvimento físico, sócioemocional e cognitivo da criança/jovem e as suas necessidades. As capacidades parentais, as características individuais dos pais e a história familiar devem igualmente ser alvo da atenção destes profissionais. É necessário também ter conhecimento sobre os recursos comunitários, nomeadamente a organização, a adequação e a disponibilidade dos recursos locais relativos à proteção.

Relativamente à equipa educativa e recorrendo ao Regulamento Interno da APC podemos identificar que é da competência desta equipa: ser um modelo de referência; proceder ao acolhimento do menor em conformidade com os seus direitos e deveres; proporcionar as melhores condições para o desenvolvimento harmonioso das crianças e dos jovens; cooperar na definição e execução do projeto de vida de cada menor; organizar atividades lúdico-pedagógicas; supervisionar e orientar o estudo diário; contribuir para o desenvolvimento das relações interpessoais; promover a educação moral e social das crianças e jovens; trabalhar com as crianças e os jovens a capacidade

de responsabilização para as diferentes tarefas do lar; manter o lar em condições de higiene, arrumação e conforto. Os profissionais que incorporam esta equipa têm que ter o cuidado para não abandonar o turno sem estar alguém que o substitua, pois as crianças e os jovens não podem ficar sozinhos.

Quanto à equipa de apoio estamos a falar de empregadas de serviço geral, cozinheiras, monitores e auxiliares de educação, a quem compete a manutenção da higiene e limpeza do lar, cuidar e atender os menores, garantir o funcionamento da cozinha e dos serviços de apoio (Fernandes e Silva, 1996). É igualmente da competência destes profissionais ensinar e apoiar as crianças e os jovens a realizar algumas tarefas do dia a dia como lavar e tratar da roupa (Gomes, 2010: 146). Estes profissionais acabam por ter um contacto muito próximo com os menores acolhidos, servindo muitas vezes de confidentes.

No que toca à saúde, o Manual de processos-chave lar de infância e juventude refere que «deverá existir um técnico responsável pelos procedimentos necessário em situação de acidentes ou de doença» (ISS, I.P., 2007: PCO5, p.12), devido à impossibilidade de um técnico de saúde a tempo inteiro na instituição.

Um aspeto comum a todos os profissionais, independentemente da equipa que integram é que todos têm de ser um modelo de referência, na qual os menores se possam apoiar, até porque em casa deles muitas vezes não existe este modelo ou então não é o mais apropriado, porque é um modelo disfuncional. Assim sendo, «o profissional faz toda a diferença, porque qualquer ação que tome será tomada exemplo para o jovem [e/ou criança]» (Ent.2).

1.3.Espaço físico da APC

A APC é uma casa verde com três pisos e espaços exteriores, e apesar de ser visível que já tem mais de cinquenta anos devido à pintura exterior da casa, esta não se encontra degradada. Pelo contrário, está em bom estado, apresentando boas condições. As obras que foram realizadas na APC nos últimos anos e ao longo do período de estágio ajudaram nesse sentido, e esta adquiriu um estilo mais cuidado, moderno, agradável e acolhedor.

A instituição é constituída por diversas áreas em que ocorrem determinadas atividades. Tem cinco quartos (partilhados), seis casas de banho, uma cozinha, um refeitório, uma lavandaria, uma sala da equipa técnica, uma sala da coordenadora, uma

sala de reuniões, duas salas de estudo (uma até o 4º ano e a outra a partir do 5º ano de escolaridade), uma sala de infantário, uma sala de convívio e áreas de arrumação.

Quanto aos espaços exteriores a APC dispõe de um pátio com um campo de relva e um pequeno parque infantil, onde podemos encontrar por exemplo um escorrega. As crianças e os jovens aproveitam o espaço do pátio para brincar, correr, conversar, jogar futebol, andar de bicicleta, entre outras coisas.

1.4. Quotidiano da APC

De acordo com o Manual de processos-chave lar de infância e juventude a existência de rotinas, rituais e ritmos são práticas organizadoras e fundamentais na vida institucional. Nesta parte irei considerar o quotidiano da APC.

Primeiramente, as crianças e os jovens são acordados às 6h30. Depois de se lavarem e vestirem tomam o pequeno-almoço às 7h30 horas. Quem tem aulas de manhã bem cedo segue para a escola depois do pequeno-almoço, enquanto os outros ficam na associação, indo para a sala de estudo dos mais velhos, que tem um monitor responsável.

As crianças e os jovens internos por norma almoçam na escola, à exceção de uma jovem que, por motivos de saúde, almoça na APC. Acontece também os menores internos almoçarem na instituição quando numa determinada situação não cumpriram as regras ou desrespeitaram os adultos ou pares. Ou seja, uma das ações reparadoras para o comportamento dos menores é estes almoçarem na APC, ficando privados temporariamente de almoçar na escola juntos dos colegas. Salvo estas exceções, durante a semana e em período de aulas só almoçam na associação os meninos externos.

A hora do almoço para as crianças e para os jovens é às 12h30, sendo que os menores do infantário almoçam às 11h30. Durante as refeições os menores são servidos pelos monitores ou por outro profissional. Depois da hora do almoço, os menores externos são levados por um monitor à escola, à exceção dos do infantário que regressam à sua sala.

Quando as crianças e os jovens acabam de almoçar chega a vez dos profissionais. Porém, estes não partilham da mesma mesa nem se encontram na mesma zona do refeitório. A diretora técnica, a coordenadora, a equipa técnica e um monitor partilham da mesma mesa, enquanto os restantes profissionais sentam-se noutra mesa num outro canto da sala, sendo visível

«a hierarquização dos papéis que desempenham na instituição. Porquê esta separação? Afinal não trabalham todos para o mesmo propósito, o de ajudar aquelas crianças e jovens, independentemente de apresentarem funções diferentes? Se a instituição defende um modelo familiar porquê que na hora das refeições há esta distribuição? Família senta-se toda na mesma mesa ou nessa impossibilidade ficam numa mesa mais perto uns dos outros» (NT 8).

Quando a escola termina vão chegando as crianças e os jovens internos, que se dirigem para a sala de estudo que lhes corresponde. Os menores do primeiro ciclo chegam por volta das 15h20, enquanto a hora de chegada dos menores do segundo e do terceiro ciclo varia com o dia da semana. As crianças e os jovens quando chegam da escola ocupam primeiramente o seu tempo a fazer trabalhos de casa ou a estudar para os testes. Caso não haja trabalhos de casa o monitor responsável decide se coloca o menor a estudar alguma coisa ou se este pode ir para o computador jogar ou fazer outra atividade.

Por volta das 16 horas, as crianças e os jovens que já se encontram na APC lancham, à exceção dos menores do infantário que lancham às 15h45. À medida que vão chegando mais crianças e jovens, estes lancham, ocupando-se depois das tarefas escolares, caso tenham. Quando o estudo termina os menores preparam a mochila para o dia seguinte, podendo depois jogar no computador ou navegar na internet, estarem sentados a conversar, a escrever, a pintarem, a desenharem, a brincarem ou a verem televisão.

Geralmente, pouco depois da hora do lanche (entre as 17h30 e as 19h) começa a altura dos banhos com raparigas e rapazes em quartos de banho diferentes, e os mais novos até aos 10 anos (inclusive) são acompanhados por um profissional. Após o banho vestem os pijamas.

Às 19 horas as crianças e os jovens dirigem-se todos para a sala de convívio, onde fazem tempo até o jantar. Todavia, antes das 19 horas a sala de convívio já se encontra ocupada por alguns jovens, que pediram permissão ao monitor para irem para aquela divisão, justificando-se muitas vezes que queriam ver televisão.

Esta divisão enche-se e fica mais barulhenta ao final da tarde, pois os monitores das duas salas de estudo e do infantário vão-se embora. Em relação à rotina do infantário interessa esclarecer que recebem crianças das 7h30 às 19h, sendo o seu dia ocupado com planos de atividades ajustado à idade delas.

O jantar é servido às 19:30 e à semelhança do almoço é servido por um ou mais profissionais. Depois de terminarem de jantar, as crianças e os jovens vão lavar os

dentes à medida que o profissional responsável vai mandando. É o profissional que coloca a pasta de dentes na escova do menor, de forma a controlar a quantidade de pasta gasta e também para evitar brincadeiras. Esta não é a única altura em que os menores lavam os dentes, verifica-se este cuidado com a higiene oral igualmente na hora do almoço quando os menores internos almoçam na APC. Interessa referir que os menores, apesar de não ajudarem na cozinha a conceber as refeições, dependendo das idades, ajudam nas tarefas domésticas como, por exemplo, a estender roupa, a pôr a mesa, a fazer a cama, a limpar, a arrumar o quarto e os seus espaços individuais.

Depois do jantar os menores têm aproximadamente meia hora (20:00 às 20h30) para se distraírem, tendo em conta os recursos disponíveis. Mais tarde, as crianças e os jovens seguem para os quartos, onde podem ver televisão, conversar ou brincar. Às 21:30 a televisão é desligada e os menores têm que dormir. Caso os menores tenham telemóveis, MP3 ou outros aparelhos com funções semelhantes têm que dar esses objetos à profissional responsável, que lhos entregará no dia seguinte de manhã.

Todavia, quando estão de férias acordam às 10 horas ou 10h30, havendo outra tolerância. São respeitados os ritmos dos jovens, não havendo necessidade de acordarem tão cedo. Relativamente ao fim de semana, o horário de despertar também difere, podendo as crianças e os jovens acordar mais tarde. Nestes dias levantam-se por volta das 9 horas, tomando o pequeno-almoço aproximadamente às 10 horas. Naturalmente, nos fim-de semana e nas férias as rotinas são ligeiramente diferentes, uma vez que não há escola.

Quanto às férias, para além do horário de despertar ser mais tardio e de alguns regressarem a casa, as crianças que frequentam a sala de estudo do primeiro ciclo permanecem lá o seu tempo fazendo os trabalhos de férias, ou a brincar, ou a ver televisão. Podem também fazer desenhos, pintar e usufruir dos espaços exteriores, em que correm e brincam. Os menores que frequentam a outra sala de estudo só se encontram nela para fazerem os trabalhos que os professores mandaram para as férias. De resto, passam mais tempo na sala de convívio e nos espaços exteriores. Enquanto estão na sala de convívio veem filmes, jogam playstation (só é permitido nas férias), às cartas e outros jogos. Quando vão para os espaços exteriores os rapazes jogam à bola e as raparigas ficam na conversa.

No período das férias de verão

«alguns miúdos podem ir para casa (...) Aqueles que vemos que podem ir sem qualquer problema vão, os que não podem ir tanto tempo vão 15 dias e

depois veem 15 dias, vão uma semana, depois vêm e vão na outra semana. Outros não vão ou vão só ao fim de semana. Isto nunca fecha» (Ent.1).

Nesta altura as crianças e os jovens vão à praia ou à piscina, havendo outras atividades. Pode também acontecer o menor passar o dia na APC e frequentar as atividades planeadas, indo dormir a casa.

No que toca aos fins de semana, a APC encontra-se mais vazia, pois a maioria das crianças e dos jovens passam o fim de semana em casa, e também porque há menos profissionais a trabalhar e mais portas fechadas. Vejamos, as salas de estudos e os gabinetes da coordenadora e da equipa técnica estão fechados. As crianças e os jovens ocupam os dias de fim de semana com brincadeiras, jogos, podendo dormir, ver televisão, ouvir música, e caso esteja bom tempo vão brincar para os espaços exteriores.

Ao sábado de manhã há atividades como futebol, ténis de mesa e catequese e ao domingo de manhã há escuteiros. Da parte da tarde é o horário das visitas, pelo que é evitado marcar atividades para esse período de tempo. Assim sendo, durante o fim de semana as crianças e os jovens recebem as suas visitas, salvaguardando-se as situações em que as visitas devem ou tenham que ocorrer durante a semana. O horário das visitas é das 14:30 às 18:30, podendo a visita ser no exterior quando permitida. Esta questão das visitas não é fácil de ser gerida, principalmente pelos menores como pude comprovar numa situação

«em que vi a N a chorar quando estava a despedir-se e o pai a tranquilizar a menina que já estava no colo da MG. É sem dúvida difícil as crianças mais novas gerirem esta situação toda, ficando contentes quando os pais vêm e tristes quando passado uns minutos vão-se embora. Contudo, com o apoio, a atenção e o carinho dos profissionais eles parecem ficar bem melhor e mais calmos passado pouco tempo» (NT 26).

Apesar das rotinas todos os dias são diferentes, há sempre uma nova história para contar e acontecem situações diferentes, sendo que «às vezes há aquela coisa de se pegarem com outros, mas isso é normal. Até com os nossos filhos em casa (...)» (Ent. 1). Independentemente de existirem alguns atritos, que é inevitável quando no mesmo espaço existe trinta pessoas diferentes e tão novas, a relação de um modo geral entre as crianças e jovens é boa, satisfazendo os requisitos de uma convivência partilhada.

1.5. APC como instituição total

Goffman (1987) apresenta o conceito de instituição total, que se dirige a grupos de sujeitos particulares e que não se encontram integrados no todo social. As instituições totais procuram providenciar o tratamento, a educação, a proteção da

comunidade e a reinserção necessária a este grupo de sujeitos, apresentando um impacto na vida dessas pessoas. Neste sentido, podemos dizer que as instituições totais podem ser entendidas como «estufas para mudar pessoas; cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu» (Goffman, 1987: 22).

Neste seguimento interessa esclarecer o que se entende por instituição total. Goffman refere que este conceito pode ser definido «como 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, 1987: 11). A instituição total é caracterizada por um espaço de confinamento físico, de isolamento e de fechamento, na qual os indivíduos agem conforme um conjunto de normas pré-estabelecidas e de horários rígidos.

Tendo em atenção o conceito de instituição total podemos encontrar algumas semelhanças desse conceito relativamente ao LIJ. Desta forma, a APC trata-se de uma instituição total, dado que é um espaço que acolhe durante um longo período de tempo crianças e jovens que têm em comum o facto de serem vítimas e de terem sido sinalizadas como vivendo em situações de perigo, na qual a sua vida passa a ser “formalmente administrada”, pois estão sujeitas aos julgamentos, aos regulamentos e às normas impostas pela instituição, que se traduzem em privações e exigências à conduta do internado (crianças e jovens institucionalizados). Caso as crianças e os jovens desobedeçam às regras serão alvo de ações reparadoras, uma vez que «uma instituição total assemelha-se a uma escola de boas maneiras» (Goffman, 1987: 44). Importa mencionar também que a APC tem as suas rotinas e horários fixos, tal como uma instituição total. Os menores internos têm horários para acordar, tomar pequeno-almoço, almoçar, lanchar, tomar banho e jantar. Podemos identificar ainda a APC como uma instituição total, pois os internados interagem diariamente com os outros internados, verificando-se uma confraternização entre eles. Estes interagem igualmente com os profissionais e com os que dirigem a instituição. Outro aspeto importante é que a vida da criança ou do jovem acolhido passa a ser realizada no mesmo local e sob uma única autoridade, em que as atividades diárias são efetuadas juntamente com outras pessoas que são «tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas» (Goffman, 1987: 18). Em relação a essas atividades podemos mencionar as refeições, as brincadeiras e o estudo. Interessa referir que essas atividades diárias são «rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma actividade leva em tempo determinado à seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários» (Goffman, 1987:

18). Estas atividades são cuidadosamente planejadas, indo ao encontro dos objetivos da instituição.

No seu dia a dia os internados são supervisionados pelos profissionais, que mais do que uma orientação, assumem uma postura de vigilância, em que garantem que as crianças e os jovens cumpram o que foi exigido. Neste sentido,

«nas instituições totais, existe uma divisão básica entre um grupo controlado, que podemos denominar o grupo dos internados, e uma pequena equipe de supervisão. Geralmente, os internados vivem na instituição e têm contacto restrito com o mundo existente fora de suas paredes; a equipe dirigente muitas vezes trabalha num sistema de oito horas por dia e está integrada no mundo externo» (Goffman, 1987: 19).

De facto, as crianças e os jovens (os internados) vivem na APC, tendo geralmente menos liberdade para sair e as suas saídas são mais controladas e ocorrem menos vezes em relação às crianças e jovens que vivem com as suas famílias. Vejamos, por norma os jovens não podem ir tomar café com os amigos quando regressam da escola. Esta realidade demonstra um “fechamento”, um contacto condicionado ou uma barreira com a “sociedade mais ampla”, característico das instituições totais. O discurso de um menor vai neste sentido quando em conversa com outro menor refere «que não gosta de estar na associação, comparando-a a uma prisão, no sentido em que não tem liberdade para fazer o que lhe apetece, tendo que pedir às pessoas» (NT 74). Todavia, os internados não são prisioneiros da APC. A estes são permitidas saídas quando têm de ir à escola, às atividades extra-curriculares como os escuteiros, ao médico, a alguma festa de anos, à praia ou à piscina e a uma ida ao cinema. Apesar de um determinado “fechamento” e uma separação não se verifica uma rutura total com o mundo exterior.

Porém, há outras características relativas às instituições totais que não se aplicam à realidade da APC. Vejamos, nesta instituição não se verifica, por exemplo, restrições no que toca à transmissão de informações relativas aos planos e aos projetos elaborados pelos dirigentes (equipa técnica) para os internados (crianças e jovens), em que «estes não têm conhecimento das decisões quanto ao seu destino» (Goffman, 1987: 20). Como já foi abordado anteriormente, os menores estão a par dos seus projetos de vida, bem como as suas famílias, tendo o direito de participar neles.

O dia a dia de um menor acolhido num LIJ tem várias implicações no seu presente como uma rotina rigorosa, um contato restrito com a família e o mundo exterior. Verifica-se também implicações na sua vida futura através da aquisição ou não de capacidades que os auxiliarão para uma vida adulta e fora da instituição.

**CAPÍTULO II – A PREPARAÇÃO PARA O FUTURO DE
CRIANÇAS E JOVENS INSTITUCIONALIZADOS**

2.1. Infância e Juventude

A instituição de estágio acolhe crianças e jovens. Como tal, interessa abordar conceitos como a infância e a juventude, que apresentam características específicas e que a partir dos séculos XIX e XX os indivíduos destas categorias sociais tornaram-se objeto de grande atenção e foram percebidos como atores sociais.

Relativamente à infância interessa mencionar Philippe Ariès (1988), que assumiu um papel importante na história da infância e reconheceu que as crianças são seres em desenvolvimento com características e necessidades próprias. Este autor e outros como Jenks (2002), Pinto e Sarmiento (1997) referiram que a infância é uma fase da vida que resulta de uma construção social. Isto é, a infância é uma realidade social construída e reconstruída ao longo da história, que deriva das sociedades, das experiências individuais e coletivas, das múltiplas interações com o meio que a rodeia, logo não é neutra nem indiferente, pois encontra-se com significações culturalmente definidas.

Philippe Ariès (1988) refere que na Idade Média as crianças eram vistas como “adultos em miniatura”, não se verificando a consciência das suas particularidades. O que apenas distinguia a criança e o adulto era o seu tamanho. Este período é caracterizado também pelas crianças misturarem-se com os adultos, em que estas trabalhavam, comiam, divertiam-se e dormiam no meio dos adultos. Assim sendo, «no mundo das fórmulas românticas e até ao fim do século XIII, não há crianças caracterizadas por uma expressão própria, mas homens de dimensões reduzidas» (Ariès, 1988: 59). Nessa altura, a consciência social da criança como grupo específico e diferente da dos adultos era inexistente e as crianças eram consideradas apenas seres biológicos, dependentes e sem categoria social e estatuto próprio. Na passagem do séc. XVII para o séc. XVIII verifica-se um novo olhar e sentimento perante a infância resultante das transformações sociais, políticas, culturais e económicas da época. Havia uma preocupação da família e da sociedade com a criação e a educação das crianças, adquirindo estas um papel central. Com a modernidade, as crianças foram vistas como seres bio-sociais com características, interesses e necessidades específicas, sendo a infância uma fase autónoma e distinta em relação à adultez. Rousseau vai nesse sentido quando reconhece no séc. XVIII a infância como um período específico do ser humano, atribuindo-lhe necessidades específicas, direitos e capacidades, abandonando a conceção da criança como um ser incompetente, irresponsável, imaturo, ausente de razão, irracional, ser a-social, e a-cultural (Freitas, 2007). Quanto ao séc. XIX e XX há um relativo consenso

que as crianças são seres vulneráveis e que a sua sobrevivência e qualidade de vida dependia das pessoas que tomassem conta delas, verificando-se uma maior preocupação social no que toca a esta fase da vida e reconhecendo a sua especificidade.

Interessa ainda esclarecer que não há infância universal, há infâncias que resultam por exemplo de diferentes contextos, do género e das vivências (Soares 2001, Pinto e Sarmiento, 1997). Vejamos, podemos falar da infância urbana, da infância rural, da infância de uma menina e da infância de um menino. Deste modo,

«ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época» (Pinto e, Sarmiento 1997: 17).

Dado que são os jovens que integram o projeto de intervenção que desenvolvi, interessa abordar mais aprofundadamente o conceito de juventude, que adquiriu um maior protagonismo mediático, social, político e científico a partir do século XX.

Tal como a infância, a juventude constitui numa categoria social específica, que resulta de um processo de construção social influenciada pelo contexto económico, histórico, cultural, social e político, logo não é socialmente homogéneo (Pais, 1993).

A «noção de juventude somente adquiriu uma certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento» (Pais, 1993: 31). Por isso, a juventude é encarada como o período entre o fim da infância e o início da idade adulta (Melucci, 2007), na qual os jovens já não são crianças, mas também ainda não são adultos, logo é uma fase passageira, tal como refere Bock (2007) no seu estudo. É um momento da vida caracterizada por bastantes transformações biopsicossociais, fisiológicas, cognitivas que conduzem a uma maturidade psicológica e sexual (Alves, 2007; Oliveira, 2011) e à aquisição de novas competências (cognitivas, morais, sociais), sendo um período especialmente intenso. Porém, não se pode entender apenas a juventude como uma realidade biológica ou natural, mas uma realidade eminentemente social e cultural. Assim sendo, os limites etários são bastante fluidos, variando de época para época, de sociedade para sociedade e de grupo para grupo (Pacheco, 1996 citado por Macuch, 2010: 47).

Muitos autores como Ferreira (1989), Fleming (1988), D'Almeida (2009), Oliva e Parra (2001) falam da juventude como um período de transição para a fase adulta e de preparação para uma autonomia (económica, social, profissional, pessoal, emocional). Por outras palavras, pode-se dizer que

«a juventude marca, na nossa cultura, uma fase do ciclo vital em que os processos de autonomização são, para os jovens, uma das duas tarefas essenciais. Estes processos configuram, no essencial, separações do sistema emocional familiar e novas afirmações e práticas no meio social envolvente» (Gameiro e Dantas, 1999: 305).

Fleming (1993) defende que durante a juventude o indivíduo transita de um estado de maior dependência para um estado de maior autonomia, acompanhado por um «desenvolvimento a todos os níveis, sendo que, nesta fase, se dá uma aprendizagem acelerada das competências necessárias para que o jovem se integre, finalmente, no mundo dos adultos» (Alves, 2007: 41). Portanto, este período de vida é caracterizado pelo processo de aquisição de diversas competências seja a nível pessoal, social, profissional, emocional e de resolução de problemas. O desenvolvimento destas competências resulta das interações e das dinâmicas entre os indivíduos, bem como dos contextos envolventes. Neste sentido, Melluci (2007) refere a juventude como uma fase de orientação para o futuro. Ao aproximarmo-nos de uma idade adulta verifica-se uma preparação das condições do futuro e dos projetos que o indivíduo estipula. Ou seja, «à medida que se avança na idade é colocado um maior ‘investimento’ na preparação das condições para o futuro» (Ferreira, 1989: 63). Interessa esclarecer também que

«a juventude é vivida, no entanto, de inúmeras formas, das mais familiares às mais excêntricas, através de distintas figurações de si: enquanto estudantes, protagonizando diversos percursos educativos; enquanto rapazes e raparigas, construindo as suas feminilidades e masculinidades; enquanto jovens, experimentando percursos arriscados na rebeldia das margens ou de risco na marginalidade» (Silva, 2011: 35).

Assim sendo, como existe variadas formas de manifestações de ser jovem devido às especificidades sociais, às condições de existência e às trajetórias de vida diferentes fala-se de juventudes e não de juventude (Pais, 1993, Macuch, 2010, Oliveira, 2011).

2.1.1. Uma realidade da infância e da juventude: crianças e jovens em risco

As crianças e os jovens com quem convivi no estágio integram um grupo denominado por crianças e jovens em risco, sendo por isso pertinente debruçar-me sobre esta realidade social. Falar sobre crianças e jovens em risco leva as pessoas a refletir sobre uma realidade bastante heterogénea e complexa, que resulta de vários fatores (económico, biológico, psicológico, social, familiar, situacional, pessoal, médico), apresentando conseqüentemente uma definição abrangente e de contornos vagos. Quando se fala de crianças e jovens em risco fala-se de uma circunstância particular de existência, em que não são garantidas as condições para um

desenvolvimento integral do menor, e na qual o sistema de promoção e proteção da infância e da juventude tem que pensar e dar uma resposta apropriada à situação, tendo sempre em atenção as suas características e a individualidade do menor, bem como as especificidades da situação. Coleman e Hagell (2007) entendem que a juventude em particular é retratada como uma idade de risco e uma idade potencialmente problemática. É um período de novas aprendizagens e descobertas, carregado de diversas transformações e marcado «por uma certa instabilidade associada a determinados ‘problemas sociais’» (Pais, 1993: 24).

Antes de avançarmos mais, importa esclarecer o que se entende por risco e o que se entende por perigo. Inicialmente, «poderá dizer-se que o risco e o perigo se referem respetivamente a situações que colocam potencialmente ou efetivamente em causa a segurança e/ou o bem-estar das crianças/jovens. Diferem, com efeito, quanto à probabilidade de ocorrência das referidas situações» (Sousa, 2012: 19). Se formos analisar mais atentamente estes conceitos, o Guia de orientações para os profissionais refere que as situações de risco «implicam um perigo potencial para a concretização dos direitos da criança (e.g.: as situações de pobreza), embora não atingindo um elevado grau de probabilidade de ocorrência que o conceito legal de perigo encerra» (CNPCJR, 2008: 82). O risco envolve o cálculo do perigo que se projeta no futuro (Giddens, 2000). Ou seja, falamos de risco quando existe a eminência de um perigo efetivo (Alves, 2007), e quando as crianças e os jovens encontram-se a passar por dificuldades, ou por situações desfavoráveis, ou por vários problemas que podem comprometer o seu desenvolvimento e nível de adaptação social. São crianças e jovens que se encontram mais «vulneráveis e susceptíveis a viver experiências infelizes e tensões» (Santos, 2010: 2). Podemos afirmar que uma situação de risco ocorre quando os menores estão sujeitos a omissões, a privações e a dificuldades que comprometam a satisfação das suas necessidades e direitos, comprometendo o seu desenvolvimento (Penha, 1996, Brandão, 2010). O baixo nível sócioeconómico da família pode retratar igualmente uma situação de risco.

Quanto ao conceito de perigo podemos encontrá-lo na LPCJP, assumindo várias manifestações. Segundo a lei (artigo 3º, ponto 2) entende-se que o menor está em perigo quando: se encontra abandonado ou entregue a si próprio; é vítima de maus tratos e abusos sexuais; não recebe os devidos cuidados; é forçado a atividades ou trabalhos excessivos e inapropriados à sua idade situação; é sujeito ou assume comportamentos que afetem gravemente a sua segurança, bem-estar, o equilíbrio emocional, a saúde, a formação, a educação ou o desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou

quem detenha a guarda de facto procurem remover o menor dessa situação. No caso da última situação podemos falar do abuso de bebidas alcoólicas ou de estupefacientes. Com isto, podemos dizer de uma forma mais simples que o perigo ameaça diretamente a vida de alguém (Alves, 2007). Neste caso, a negligência familiar ou abandonar a filha porque se encontra grávida exemplifica uma situação de perigo.

Tendo em conta o que foi anteriormente referido, o conceito de risco e perigo «podem estar intimamente relacionados se tivermos em conta que situações de risco, quando agravadas, poderão vir a constituir-se como situações de perigo (...)» (Sousa, 2012: 20).

A LPCJP assume aqui um papel importante, não só porque define o que é uma criança ou jovem em perigo, mas também porque

«pretende salvaguardar os direitos das crianças e dos jovens, cujos pais ou responsáveis comprometam a sua saúde, o seu desenvolvimento e educação, ou não são capazes de os proteger face aos perigos colocados por terceiros, ou pelas próprias crianças ou jovens, afastando esse mesmo perigo» (Gomes, 2010: 36),

protegendo-os dos fatores de risco. Neste âmbito surge a intervenção de entidades com competência em matéria de infância e juventude, das CPCJ e dos Tribunais de menores, sendo que a primeira entidade atua em situações de risco e as duas últimas em situação de perigo. Estas instâncias apresentam duas grandes finalidades: proteger as crianças e os jovens, combatendo e prevenindo as situações desfavoráveis e garantir os seus direitos e interesses. Estas crianças e jovens devido à sua vulnerabilidade necessitam de um cuidado e atenção especial (A Convenção sobre os Direitos da Criança, preâmbulo), sendo desejável uma intervenção precoce dirigida não só aos menores, mas também às famílias, «isto porque se reconheceu que a qualidade de vida da criança [e do jovem] passa pela qualidade de vida da família (...)» (Almeida, 2002: 130). Esta intervenção deve apelar à colaboração de técnicos de diferentes áreas, das famílias e dos elementos e recursos da comunidade com o intuito de atingir uma resposta eficaz e de qualidade (Almeida, 2002).

2.2. A criança e o jovem como indivíduos possuidores de direitos

A partir dos meados do século XX, a consciencialização da criança e do jovem como cidadão, o reconhecimento e a proclamação dos seus direitos torna-se uma realidade, muito devido ao contributo de diferentes áreas científicas e dos seus estudos, como por exemplo, a medicina, psicologia e pedagogia. Em Portugal a defesa dos direitos e a aposta na proteção da infância e da juventude surgiu com maior relevo com

a Lei de proteção à infância aprovada pelo Decreto-Lei de 27 de maio de 1911, que introduz as medidas verdadeiramente importantes neste âmbito. A partir dessa altura a criança foi vista como um sujeito com direitos e criaram-se os primeiros tribunais de menores conhecidos por tutorias de infância. Segundo o Guia de orientação para os profissionais a tutoria de infância era «um tribunal colectivo especial, essencialmente de equidade, que se destina a defender ou proteger as crianças em perigo moral, desamparadas ou delinquentes, sob a divisa: educação e trabalho» (CNPCJR, 2008: 47).

Com a Convenção dos Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 1989 e ratificada por Portugal em 1990, toda a criança tem valor próprio e possui um alargado conjunto de direitos fundamentais, distinguindo os direitos de provisão, os direitos de participação e os direitos de protecção (3 P's). Soares (1997) esclarece os três P's, explicando que em relação aos direitos de provisão, estes consistem em prover as crianças de alimentos, habitação, assim como a salvaguarda da saúde e educação, entre outros aspetos ligados aos recursos e necessidades básicas dos menores. Encontra-se presente a ideia que a criança é importante na construção da sociedade, logo deve ser provida de condições básicas de sobrevivência. Quanto aos direitos de participação, estes implicam naturalmente a participação mais ativa das crianças na sua própria vida, identificando por exemplo o direito à liberdade de expressão e o direito ao nome e à identidade. Nesta dimensão está presente a noção da criança como ser social que contribui para a comunidade, à qual se reconhece os seus saberes, valores e experiências. No que toca aos direitos de protecção, estes referem-se naturalmente à protecção dos menores, por exemplo, contra a violência, maus-tratos, exploração, discriminação e injustiça. Aqui encontra-se presente a conceção de criança vulnerável, necessitada de cuidados extra, principalmente as que apresentam mais necessidades. A Convenção dos Direitos da Criança foi o documento fundamental que consagrou os direitos do menor, consistindo num ideal aceite universalmente no âmbito dos interesses e da protecção das crianças (Madeira in Penha, 1996). Soares (1997) acrescenta que este documento reconheceu a individualidade das crianças e promoveu um estatuto digno para estas. Importa esclarecer que aqui quando se fala de criança está-se a referir a qualquer pessoa com menos de dezoito anos de idade, logo falamos de crianças e jovens.

Estes não foram os únicos documentos que fizeram qualquer tipo de referência aos direitos e às políticas sociais de protecção à infância e juventude. Em 1962 foi aprovada a Organização Tutelar de Menores que se manteve em vigor até à aprovação

da Lei Tutelar Educativa e da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo em 2001. Existe ainda outros instrumentos legais que reconhecem os direitos das crianças/jovens, tais como, a Declaração de Genebra em 1924, a Declaração dos Direitos das Crianças em 1959, a Constituição da República Portuguesa e o Código Civil Português. Estas leis são o reflexo da consciência social relativamente às características, necessidades e às problemáticas da infância e da juventude.

Na procura de garantir os direitos das crianças/jovens e de protegê-las mencionamos a intervenção e a responsabilidade do Estado neste sentido. Segundo a Convenção dos Direitos da Criança, os Estados Partes devem tomar

«todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educativas adequadas à protecção da criança contra todas as formas de violência física ou mental, dano ou sevícia, abandono ou tratamento negligente; maus tratos ou exploração, incluindo a violência sexual, enquanto se encontrar sob a guarda de seus pais ou de um deles, dos representantes legais ou de qualquer outra pessoa a cuja guarda haja sido confiada» (artigo 19º, ponto 1)

É necessário respeitar e cuidar das crianças e dos jovens, pois eles são o futuro da comunidade e são a próxima geração que garantirá a continuidade e o desenvolvimento da sociedade. Como tal, têm que crescer e viver num meio apropriado, feliz e harmonioso, à qual os indivíduos têm que respeitar os seus direitos. A proteção da infância e da juventude é uma necessidade e tornou-se um dever público, não competindo unicamente aos pais, mas também à sociedade e ao Estado, na qual

«esta responsabilidade não surge, apenas, como consequência da maior visibilidade das crianças [e dos jovens] na sociedade, mas também da preocupação em torno da descoberta de maus tratos e situações graves de negligência para com as crianças [e os jovens] dentro do seio familiar» (Rocha, 2011: 37).

Neste âmbito, o Estado assume um papel importante, pois além de promover a integração do indivíduo na sociedade deve proteger a criança e o jovem contra todas as formas de maus tratos por parte dos pais ou de outros responsáveis, salvaguardando os seus direitos e tendo em conta as suas necessidades. Como tal, compete ao Estado estabelecer programas e respostas sociais para a prevenção dos abusos e para tratar as vítimas, tendo em conta o interesse superior da criança/jovem (A Convenção sobre os Direitos da Criança, 1990). Neste sentido, surgem leis como a LPCJP que «define o regime jurídico da intervenção social do Estado e da comunidade nas situações em que aquelas [crianças e jovens] se encontrem em perigo (...)» (Decreto-Lei n. 12/2008, Preâmbulo), e onde podemos encontrar a medida de acolhimento institucional.

2.3. Acolhimento institucional num LIJ: suas intenções e práticas na preparação para o futuro

As políticas de acolhimento institucional que foram condicionadas pela (re)conceptualização da infância e da juventude têm em vista determinados objetivos, um deles passa pela «(...) integração [do menor] na comunidade» (LPCJP, artigo 53º, ponto 1). Neste sentido, os LIJ's não devem somente trabalhar em articulação com as famílias dos menores acolhidos, devem promover igualmente a relação dos menores com a comunidade, promovendo a participação destes nas iniciativas desenvolvidas pelas comunidades (Fernandes e Silva, 1996). Gomes acrescenta que o acolhimento é «uma fase transitória para preparar o futuro» (2010: 153) e que tenciona preparar os menores para uma vida autónoma através da aquisição de competências. Apesar desta intenção,

«numerosas investigações, sobretudo anglo-saxónicas foram mostrando que (...) A vida institucionalizada tinha como efeito formar jovens mais dependentes e com menos competências sociais para enfrentar a vida» (Gomes, 2010: 23).

Goffman (1987) chama-nos ainda atenção que quando a estadia do menor numa instituição é bastante prolongada pode acontecer que quando este saía da instituição e volte para o mundo exterior apresente dificuldades em enfrentar alguns aspetos da sua vida diária, podendo-se verificar também uma desculturação. Isto é, «a perda ou impossibilidade de adquirir os hábitos actualmente exigidos na sociedade mais ampla» (Goffman, 1987: 68-69). Ribeiro partilha a mesma opinião, argumentando que a grande maioria das crianças e jovens que «permanecem durante um longo período de tempo na instituição, demonstra fracas competências pessoais e sociais com vista à sua autonomia, e pode vir a desenvolver problemas aos níveis social e emocional, assim como de comportamento» (2008: 2). Também o estudo desenvolvido pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (2004) revela que períodos muito prolongados de acolhimento não proporcionam benefícios para a vida adulta, e que a maioria dos jovens institucionalizados quando saíram do LIJ a caminho de uma vida autónoma não detinham as competências nem condições necessárias para tal efeito. Quintãns (2009) também conclui através dos LIJ's a que recorreu para desenvolver o seu estudo que houve pouca preparação na saída dos jovens da instituição, bem como pouca preparação para a autonomia de vida e para a integração laboral e social futura.

Isto vai ao encontro da realidade, em que muitos jovens vão crescendo no acolhimento institucional e ao completarem os dezoito anos veem-se expostos a um processo de independência adulta para o qual foram escassamente preparados (Gomes,

2010, Queirós, 2010), revelando poucas competências para se enquadrarem socialmente e agirem autonomamente. «Esta situação tem claras repercussões negativas no futuro pessoal, profissional e familiar destes indivíduos» (Brito et al, 2005: 42). Como tal, é fundamental trabalhar com a criança e o jovem o seu processo de desinstitucionalização e de desvinculação relativamente ao sistema de acolhimento. Porém, este processo «não é ainda alvo das maiores atenções, ou melhor, não são dirigidos os esforços mais eficazes para a sua real efectivação» (Alves, 2007: 111). O estudo de Santos comprova esta afirmação quando conclui que a maioria dos jovens entrevistados «não beneficiou de qualquer apoio por parte da instituição, evidenciando várias dificuldades no seu processo de autonomização e adaptação à vida independente (...)» (2010: 177).

Tendo em conta a realidade das práticas destas instituições que as investigações nos têm mostrado verificou-se uma preocupação e uma necessidade em alargar a atuação no campo da proteção infantil e juvenil para lá da maioridade, de modo a ajudar os jovens nesta difícil transição para uma vida adulta e fora da instituição. Neste seguimento, criaram programas de apoio económico, programas em que facultavam residência ou programas de inserção laboral. Posteriormente, verificou-se a necessidade de educar os jovens e promover-lhes as capacidades pessoais, sociais e profissionais necessárias para uma vida independente e autónoma, mesmo antes dos jovens alcançarem a maioridade. Isto porque é necessário haver uma preparação prévia e contínua para que os jovens quando atinjam a maioridade já possuam competências úteis para aplicarem na vida fora da instituição. «Deste modo, as instituições têm a obrigação de desenvolver programas de competências para a vida independente destinados a todos os adolescentes, de modo a chegarem à idade adulta com preparação adequada» (Gomes, 2010: 24). Neste seguimento importa referir, que «a competência engloba os conhecimentos, as habilidades e as atitudes presentes na realização humana» (Macuch, 2010: 39). O mesmo autor menciona que as competências encontram-se associadas a ações em que as pessoas estabelecem relações não só com indivíduos, mas também com acontecimentos, situações e objetos. Esclareço ainda que «a competência é considerada como uma forma de mobilizar saberes, para que o indivíduo aprenda a agir/reagir adequadamente a determinadas situações e contextos» (Afonso, 2011:1).

Os programas de promoção de competências anteriormente mencionados tornam-se essenciais, pois muitos dos jovens institucionalizados não têm retaguarda familiar para se apoiarem, e através destes programas os jovens terão mais capacidades para se desenvasilhar sozinhos. Com a aquisição destas competências os menores

estarão a caminho de uma maior autonomia que os ajudarão numa vida fora da instituição e no futuro ao longo da vida. Segundo Bravo e Del Valle (2009) também «todas as competências que os jovens institucionalizados adquirem facilitarão o seu processo de integração na sociedade e no mercado de trabalho (...)» (Queirós, 2010: 34).

Relativamente aos programas interessa ainda referir que estes promovem o empoderamento das crianças e dos jovens, pois estes ganham poder e capacidades, assumindo controlo sobre as suas vidas através de um papel ativo e participativo nesta transformação. Zimmerman (1995) acrescenta que o processo de empoderamento implica um conjunto de esforços e recursos, e inclui oportunidades para o indivíduo crescer, desenvolver e praticar determinadas competências com vista à autonomia. Tudo isto será útil para melhorar a vida dos indivíduos.

2.4. Autonomia: definições e práticas para a sua promoção na APC

Todas as sociedades desejam que os seus cidadãos mais jovens adquiram um grau de autonomia e de responsabilidade social, tornando-se posteriormente membros adultos autónomos e autossuficientes. Estas capacidades irão facilitar a integração na comunidade adulta (Fleming, 1988, 1993). Por outras palavras, podemos dizer que

«o objetivo de alcançar a autonomia é universal, no sentido de que todas as crianças [e jovens] começam a vida completamente dependentes dos seus cuidadores para atender às suas necessidades, e, portanto, deve passar de dependência em relação à relativa independência, a fim de funcionar como adultos» (McElhaney e Allen, 2012: 2).

Neste sentido, é natural que as diferentes instituições relativas à infância e à juventude visem preparar os jovens para a autonomia, através do desenvolvimento de competências, o que constitui um desafio para os LIJ's. O LIJ ao preocupar-se com a «correcta inserção das crianças e jovens na comunidade (...)» (Decreto-Lei n.º 2/86, artigo 6º, ponto 1) traduz-se num espaço e num «tempo único de crescimento e formação, da sua preparação como seres humanos para o futuro a que têm direito, munindo-os para uma autonomia desejada» (Gomes, 2010: 12-13). Neste sentido interessa mencionar que a autonomia em contexto institucional constitui num

«treino de competências que lhe permitam fazer aquisições potenciadoras para atingirem, nos vários patamares de desenvolvimento, competências e comportamentos que o conduzam a uma autonomia plena, e que tenham como objectivo último a sua saída do LIJ, de forma sustentada» (Gomes, 2010: 197).

Porém,

«o processo de autonomia não é possível se a criança [e o jovem] não puder ser actor do seu percurso de desenvolvimento. Se a sua capacidade

exploratória é coarctada, seja porque não lhes é permitido fazer nada, seja porque ninguém valoriza as suas realizações, tende a perder o sentido de autodomínio, do querer e do ser capaz» (Teixeira, 2009: 219).

A autonomia é apontada como uma das finalidades da intervenção dos LIJ's. Como tal, interessa esclarecer o que é autonomia e clarificar a diferença entre autonomia e autonomização. Gomes (2010) ajuda-nos nesse sentido, definindo a autonomia como a capacidade do indivíduo para assumir a sua responsabilidade relativamente aos valores, juízos, assuntos, decisões e opções do próprio no que toca a diferentes campos como o económico, o físico e o afetivo. Quanto à autonomização define como o «período final da intervenção sobre a autonomia, que visa a reflexão e o desenvolvimento de estratégias, tendo em vista a saída do jovem do LIJ e a sua consequente autonomia de vida» (Gomes, 2010: 196).

A questão da autonomia tem suscitado um interesse nos investigadores que desenvolvem estudos sobre a adolescência, nomeadamente sobre o desenvolvimento psicossocial dos jovens. Verifica-se uma preocupação teórica sobre a dimensão da autonomia na juventude. O conceito de autonomia

«etmologicamente, deriva do grego e significa independência, regulação dos próprios interesses, e tem por foco o poder do sujeito em decidir e agir. O conceito tem implícito os princípios de liberdade, independência, vontade, emancipação e direito do sujeito por si próprio» (Macuch, 2010: 53).

Podemos definir igualmente a autonomia como

«um sentido de ser capaz, a possibilidade de exprimir os seus desejos e necessidades. Desenvolve-se, assim, um sentimento de autodomínio, sem perda do amor-próprio, um sentimento de livre arbítrio, de poder dizer sim ou não, de acordo com os seus desenhos e necessidades» (Teixeira, 2009: 90).

Segundo Murphey, a autonomia centra-se na capacidade e na liberdade para fazer escolhas e tomar as suas próprias decisões, de uma forma responsável e sem influências externas (1963 citado por Fleming, 1988). Já Margalit e Schulman definem autonomia como o «desejo da pessoa controlar as suas próprias acções e ficar livre do controlo coercivo do seu comportamento pelos outros» (1986: 291 citado por Fleming, 1988: 32). Na perspectiva de Berzonsky «uma pessoa autónoma é razoavelmente auto-suficiente e relativamente independente, pelo menos, das pessoas que primeiramente cuidaram dela (1981: 101 citado por Fleming, 1988: 32). Para Noom, Decokic e Meeus existem diferentes abordagens para a conceptualização da autonomia, identificando a «separação-individualização, o desapego, a maturidade psico-social, a auto-regulamentação, auto-controle, auto-eficácia, auto-determinação, tomada de decisão e independência» (2001: 577-578).

As teorias cognitivas entendem a autonomia como a capacidade do adolescente se guiar e agir de acordo com o seu raciocínio e menos segundo a aprovação parental (Fleming, 1988). Nesta lógica verifica-se uma separação entre o jovem e os progenitores. Isto é, uma independência face aos pais, sendo que estes já não assumem tanto controlo na vida do jovem, passando o seu papel a ser mais de orientação e de ajuda. Esta independência estende-se a outros adultos. Gomes acrescenta que

«todo este processo [de construção da autonomia] parece natural e comum ao crescimento da criança [e do jovem], mas o seu ritmo e eficácia irão também estar condicionados pela forma como os adultos estimulam e preparam a criança para que mais tarde se torne um adulto independente e autónomo» (2010: 198).

Quando os adultos são muito protetores condicionam as oportunidades de crescimento e de autonomia da criança ou do jovem. Fleming (1993) chama a atenção que a conquista da autonomia dependerá também do comportamento parental e da atmosfera familiar, das expectativas relativas aos estereótipos dos papéis sexuais, do sistema de valores e da cultura de cada sociedade.

Na literatura podemos encontrar várias interpretações relativas à definição da autonomia, aqui apenas foram mencionadas algumas. É possível reparar igualmente que diferentes autores distinguem vários tipos de autonomia. Por exemplo, Ausubel distingue a autonomia volitiva da autonomia executiva. A primeira refere-se à capacidade de tomar decisões, enquanto a última baseia-se na capacidade de realização, ou seja, de fazer as coisas sozinho (1954 citado por Fleming, 1988). Douvan e Adelson (1966) distinguem a autonomia emocional, a autonomia comportamental e a autonomia de valores. Referem que a autonomia emocional traduz-se no

«‘grau em que o adolescente conseguiu abandonar os laços infantis à família’ (op. cit., p.130), a autonomia comportamental ‘diz respeito ao comportamento e à decisão’ (op. cit., p. 130) (...) a autonomia de valores, que resulta mais da exploração pessoal de valores em conflito com os dos pais e da sociedade do que uma simples internalização dos valores parentais» (Fleming, 1988: 1),

permite uma maior capacidade para manejar e agir com uma visão própria. Noom, Dekovic e Meeus (2001) falam de outros três tipos de autonomia: a autonomia atitudinal, a autonomia emocional e a autonomia funcional, que se desenvolvem segundo o contexto em que o indivíduo está inserido. A autonomia atitudinal diz respeito aos processos cognitivos relacionados com a possibilidade dos adolescentes fazerem as suas próprias escolhas e de definirem os seus objetivos, «em geral, refere-se à capacidade de pensar antes de agir» (Noom, Dekovic e Meeus, 2001: 592). Relativamente à

autonomia emocional, esta «refere-se ao processo afetivo de se tornar emocionalmente independente dos pais e dos pares: a autonomia emocional é alcançada quando os adolescentes sentem confiança para definirem os seus objetivos, independentemente dos desejos dos pais e dos amigos» (Noom, Dekivic e Meeus, 2001: 592), já a autonomia funcional diz respeito à capacidade do jovem desenvolver estratégias eficazes para alcançar os seus objetivos. Gomes (2010) fala-nos sobre a autonomia numa dimensão afetiva (confiança nas escolhas, exprimir sentimentos, melhorar o autoconhecimento, lidar e adaptar-se às diferentes situações), numa dimensão funcional (planear e concretizar decisões) e numa dimensão cognitiva (capacidade para tomar decisões independentes, estabelecer objetivos pessoais e expressar os seus pontos de vista). Tudo isto vem demonstrar o carácter multidimensional do conceito de autonomia, que de uma forma simples consiste numa conquista de poder, de espaço, de auto-raciocínio, de capacidades e de ações.

O processo de promoção de autonomia é um processo dinâmico e construído ao longo do desenvolvimento do ser humano, sendo caracterizado ainda por uma progressiva emancipação e maturação interna e cognitiva. Ser autónomo é conhecer e explorar o mundo fazendo as suas próprias descobertas, é prepararmo-nos, é sermos capazes e pró-ativos, é assumirmos quem somos e o que defendemos, é fazermos-nos escutar respeitando sempre os outros, é lutar pelo que queremos, é sonharmos e construirmos esses sonhos e perspectivas de vida, é não contar com a ajuda dos outros para tudo, é sermos livres, é agirmos e pensarmos por nós, é gerirmos a nossa própria vida, é sermos donos de nós próprios, é crescermos, é evoluirmos. Estas características ajudarão os jovens na transição para uma vida fora da instituição e para uma vida adulta, tornando-se mais independentes e assumindo conseqüentemente mais responsabilidades.

No caso da APC os técnicos tentam «que eles comecem a ser autónomos e capazes para a vida futura» (Ent.1), entendendo a autonomia como a preparação para o mundo e para o futuro, o que implica «o conhecimento do mundo» (Ent. 2), ficando entregues a si próprios. Todavia como é feito este trabalho? Como é que os LIJ's promovem a autonomia, logo a aquisição de competências das crianças e dos jovens? Como é que é feita essa aprendizagem? A APC procura desenvolver a autonomia através de pequenas ações, principalmente os recados, pois acreditam que ao responsabilizar os menores por questões fora da instituição ajudam a promover alguma capacidade. Os recados passam essencialmente por: mandar ir à pastelaria para buscar algo; ir comprar fruta, bolos,

sumos; ir aos correios; ir à farmácia ou ir ao banco. Estes recados são realizados pelos jovens mais velhos e são adotados como estratégias, pois os profissionais entendem que as pessoas acolhidas «para serem autónomas têm que sair (...)» (Ent.2), dado que «não podem conhecer o mundo aqui dentro (...)» (Ent. 2). Deste modo, a APC apoia também os seus jovens a utilizarem os recursos da comunidade. A APC procura igualmente promover a autonomia no que toca à utilização de transportes públicos e leva os menores ao supermercado para estes verem o que é necessário e os preços das coisas, para que comecem a ganhar a noção que com determinada quantia de dinheiro podem comprar certas coisas, bem como

«saber que um quilo de arroz dá para fazer não sei quantas refeições, saber que deixar a luz acesa ao final do mês a conta vai ser grande, saber que para procurar emprego não é ficar em casa a olhar, é estabelecer uma rede de contactos» (Ent.2).

A instituição desenvolve igualmente projetos que visam a promoção da autonomia e de algumas competências pessoais e sociais facilitadoras de uma interação social positiva nos vários contextos de vida como a dimensão comportamental. Estes projetos fazem parte do PSEI, e segundo o Manual de processos-chave lar de infância e juventude os projetos de promoção de autonomia, de integração na vida ativa e de preparação para a saída da instituição são uns dos mais comuns.

De um modo geral, as competências mais trabalhadas na APC são a gestão doméstica, a gestão económica, a procura de emprego, as competências psicológicas e as competências sociais como a questão da confiança e da expressão. A APC promove igualmente a empregabilidade e consequentemente a autonomia económica, no sentido em que existe duas jovens que para além de estudarem

«têm uma atividade de onde conseguem reaver algum dinheiro. A jovem mais velha trabalha num restaurante à sexta e ao sábado a lavar louça, e a outra jovem fez o nono ano de cabeleireiro, portanto, ao fim de semana vai para ali para um cabeleireiro lavar cabeças e fazer unhas» (Ent. 2).

Neste seguimento, sabendo que todas as crianças e jovens têm o direito à proteção, estes quando são sinalizados como vivendo em situações de perigo podem ser acolhidos num LIJ, que visa promover autonomia e prepará-los para uma vida adulta. O projeto de intervenção desenvolvido no âmbito do mestrado vai neste sentido. Todavia, antes de o apresentar interessa falar das metodologias de investigação e intervenção que acompanharam a conceção do projeto.

**CAPÍTULO III – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO
E INTERVENÇÃO**

«Não inventes o que podes descobrir»

(Becker, 1996: 59 citado por Graue e Walsh, 2003: 9)

A ciência é uma forma de ler e conhecer o mundo, «é uma representação, intelectualmente construída, da realidade» (Silva e Pinto, 1997: 11), que permite alcançar conhecimento, mudança e progresso. Partindo do princípio que

«a ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de métodos quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético» (Santos, 1988: 22).

Assim sendo, irei pautar-me por uma metodologia qualitativa que representa um modo específico de ver o mundo através de um procedimento indutivo. Esta escolha resulta do facto de esta abordagem ser rica em dados descritivos da vida quotidiana (Silva, 2003), permitir uma dimensão interpretativa dos factos sociais, reconhecendo a importância da subjectividade no objeto de conhecimento e o pensamento subjectivo na compreensão das realidades. Reconhece igualmente os sentidos e os significados que os sujeitos criam, sendo estes necessários para a compreensão do comportamento humano. Outra vantagem da metodologia qualitativa é que

«assume, à partida, que o conhecimento é parcial, situado e contextualizado (Haraway, 1988). Deste modo, a verdade é subjectiva e ao definir um determinado campo define-se o que pode surgir nesse campo. De acordo com esta perspectiva, todo o conhecimento é situado, na medida em que todos temos perspectivas diferentes e parciais em torno de um determinado objecto» (Silva, 2011: 53).

Deste modo, pode-se falar do conceito de objetividade forte abordado por Haraway (1988) na sua obra “Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective” e por Harding (1991) em “Whose Science? Whose Knowledge?: Thinking From Women’s Lives”. As autoras defendem que o conhecimento é localizado e contextual, sendo influenciado por vários fatores e que se tem de ter em conta a historicidade.

Pode-se igualmente afirmar que o trabalho de estágio inseriu-se no paradigma da ciência pós-moderna que difere claramente da ciência moderna, na medida em que por exemplo esta última perspectiva separa o sujeito do objeto, não dialoga com o senso comum e rejeita a subjectividade (Santos, 1988). Por sua vez, o presente trabalho rege-se pelo paradigma emergente e compreensivo, no sentido em que pretendo fazer uma

análise de carácter qualitativo, dando voz ao senso comum para entender vivências e percepções das pessoas, valorizando ainda os saberes locais. Neste seguimento posiciono-me perante o eixo compreensivo, no sentido em que me oponho à explicação linear, objetiva e universalista, defendendo que

«os factos sociais não são ‘coisas’ e a sociedade não é um organismo natural mas sim um artefacto humano. O que é preciso é compreender o significado dos símbolos sociais artefactuais e não explicar as realidades sociais ‘externas’. O ponto de vista ‘objectivo’ ou ‘neuro’, recomendado pelo positivismo, é uma impossibilidade metodológica e uma ilusão ontológica: estudar o social é compreendê-lo (...); o objecto social não é uma realidade exterior, é uma construção subjectivamente vivida» (Léssard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994: 48).

Por outras palavras, o eixo compreensivo caracteriza-se

«pela compreensão dos contextos e dos processos que tornam significativas as acções dos sujeitos-actores sociais. Neste sentido, compreender significa apreender o sentido da acção social (Weber, 1983), através da interpretação da realidade o mais aproximada possível à forma como ela é apreendida pelos sujeitos-actores sociais» (Casa-Nova, 2009: 55).

Ou seja, passa por compreender a conduta humana, os sentidos e significados dos acontecimentos, valorizando a dimensão subjetiva.

3.1. Etnografia na procura e na aquisição de conhecimento

Ao lidarmos com metodologias qualitativas sabemos que estas incorporam «um conjunto de abordagens diversas: observação participante, etnografia, estudos de casos, interaccionismo simbólico, fenomenologia ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa» (Léssard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994: 31). A minha abordagem passará pelo método etnográfico, que é bastante utilizado na investigação em ciências sociais e humanas.

Optei por este método devido ao papel que o etnógrafo assume. Segundo alguns autores como Silva (2003) e Fernandes (1997, 2002) o investigador será o principal instrumento de investigação, pois «é uma fonte de dados (através da observação participante, da interacção), instrumento da sua recolha (através da escuta, da interrogação, dos registos) e do seu tratamento» (Fernandes, 1997: 48). O investigador é central no processo de produção de conhecimento, pois irá descobrir informações que os atores que pertencem à unidade de estudo já sabem (Fernandes, 2002). A etnografia é igualmente vantajosa, pois permite ao etnógrafo, neste caso, a mim compreender o sentido que os indivíduos atribuem à sua acção (Silva, 2003) e aceder ao interior do mundo social, possibilitando investigar e conhecer determinado ambiente social. Deste modo, a etnografia consiste num instrumento de pesquisa e fonte de dados, na qual se obtêm respostas sem termos que fazer perguntas.

Importa esclarecer que este método implica uma interação humana presencial do etnógrafo com os atores e os contextos durante um período de tempo prolongado, e «envolve o estudo de grupos e pessoas como o estudo sobre suas vidas cotidianas» (Emerson, Fretz e Shaw, 1995: 1), proporcionando uma familiarização gradual com as circunstâncias naturais que anteriormente eram estranhas. Neste sentido, «realizar etnografia comporta o estabelecimento de um contacto estreito com as pessoas estudadas [e] (...) mergulhar na vida quotidiana que lhe é alheia e poder alcançar a sua compreensão» (Jorba, 2000: 16 citado por Pinto, 2012: 41). Além da etnografia exigir «a entrada do investigador em contextos que frequentemente lhe eram estranhos até então, exigindo-lhe igualmente capacidade de partilhar estilos de vida, modos de pensar e agir distintos dos seus» (Neves, 2008: 53), este método torna-se útil porque se baseia no estudo sobre o mundo social, permitindo efetuar uma análise detalhada e atenta da realidade, compreender as ações dos sujeitos e os diferentes estilos de vida, aceder ao modo como os indivíduos compreendem os processos sociais em que estão envolvidos e o modo como tentam negociar a sua ação. Tudo isto, permite conhecer aquela realidade específica que se pretende estudar. Esse conhecimento é realizado

«na tensão nascida da busca da estranheza antropológica, na tensão o *estar de fora* e o *estar de dentro*. *Estar de fora*, quer queira quer não, o investigador não faz normalmente parte do território que vai procurar estudar e é, à partida, um intruso num terreno que não é o seu; *estar dentro* porque só a naturalização da sua presença poderá evitar condicionamentos anormais do comportamento e da expressão de determinados actores (...). É desta tensão entre o longe e o perto, entre o mundo académico e o contexto de observação, que surge o tipo de conhecimento proporcionado pela etnografia» (Neves, 2008: 53).

Relativamente à etnografia adotei um estatuto aberto, na medida «em que todos os sujeitos no terreno conhecem desde o início a intenção e a identidade do etnógrafo (...)» (Neves, 2008:117), ao contrário da postura coberta em que o etnógrafo não revela o seu estatuto de investigador. No âmbito do trabalho desenvolvido não vi necessidade para que assim não fosse, e considere que esta seria a postura mais ética, porque lhes digo a verdade desde o início. Deste modo, os jovens desde o início terão conhecimento sobre quem eu sou e a intervenção que está a ser desenvolvida, podendo opinar sobre a mesma. Assim sendo, apresentei-me como estagiária que iria permanecer durante uns meses na associação e que iria desenvolver um projeto com alguns jovens. À medida que as coisas iam ficando mais definidas e consoante as questões e a curiosidade dos menores, eu procurava esclarecer as suas dúvidas e interesses.

Enquanto etnógrafa, participei das rotinas diárias, desenvolvi relações com as pessoas do contexto, observando o que acontecia (Emerson, Fretz e Shaw, 1995) para

posteriormente escrever sobre o que observava e do que me lembrava, «dado que a memória é selectiva e eliminaria uma grande variedade de comportamentos cuja a importância não fosse imediatamente aparente» (Quivy e Campenhoudt, 1998: 199). Neste seguimento, interessa abordar a técnica principal de recolha de dados da etnografia e bastante utilizada nas investigações do âmbito social, a observação participante. Para tal ser possível, o investigador integra e participa no contexto e na vida coletiva do grupo observado, apresentando um envolvimento direto com o grupo social, o que implica uma relação entre o observador e os observados. Isto tudo irá permitir um conhecimento interno. Interessa esclarecer que enquanto observadora também sou observada, algo bastante notório quando estamos no terreno. No estágio apercebi-me inúmeras vezes que olhavam para mim para ver o que estava a fazer, como reagia ou simplesmente para ver como era, o que vestia e que maneirismos tinha.

Optei por recorrer a esta técnica de investigação qualitativa, porque consiste numa oportunidade para recolher diretamente dados pormenorizados baseados na observação atenta e cuidada dos contextos naturais e das particularidades da vida quotidiana. A observação participante permitiu-me observar a linguagem não-verbal, comportamentos, atividades, acontecimentos, práticas, relações, ações, modos de estar, estados de espírito, formas de vida, emoções, sentimentos, discursos, perspetivas, símbolos, rotinas, sociabilidades, locais, sujeitos, objetos, bem como escutar os diferentes significados e sentidos que os atores dão às ações e ao ambiente social. Desta forma, será possível recolher fenómenos latentes que escapam ao sujeito, mas não ao observador. Assim, a observação participante é uma técnica insubstituível no que diz respeito à espontaneidade, qualidade e variedade da informação.

O estar presente, o olhar e o ouvir proporcionam ao investigador várias informações que «tem na escrita de notas de terreno o principal mecanismo de registo dos dados recolhidos» (Neves, 2008:132-133). As notas de terreno resultaram da interpretação dos vários momentos de observação nos contextos naturais, em que o autor faz a sua própria construção sobre a realidade, ou seja, «um registo sobre outro registo» (Silva, 2003: 103). Deste modo, podemos mencionar que as notas de terreno «constituem o material empírico principal» (Silva, 2011: 109).

A escrita acompanha o próprio método etnográfico e não existe nenhum etnógrafo sem escrever aquilo que visualiza, constituindo uma fonte de conhecimento, na qual as informações estão organizadas e sistematizadas. O mesmo será dizer que a etnografia «convoca a capacidade narrativa e domínio do texto semelhantes aos do novelista –

e não há verdadeiro etnógrafo que não habite a escrita por dentro (...)» Fernandes, 2003: 24 citado por Neves, 2008: 55). Este trabalho de escrita é bastante demoroso e cansativo, mas crucial na produção de conhecimento, exigindo portanto «um período de tempo de concentração» (Emerson, Fretz e Shaw, 1995: 39).

As notas de terreno são caracterizadas por uma escrita pessoal, densa, detalhada, descritiva, subjetiva, regular e sistemática, em que se escreve sobre o que se observou e ouviu, mas também onde podemos redigir pensamentos, reflexões, ideias, sentimentos e emoções. Nas notas de terreno que redigi estão igualmente presentes a história, as vivências, as experiências e as atividades vividas no estágio. As notas de terreno acompanharam todo o meu processo de estágio e foram fundamentais para obter informações e para compreender certos aspetos, uma vez que organizava através da escrita as informações que ia observando e ouvindo. Todavia, relativamente às notas de terreno é preciso ter a consciência que não consistem no retrato fiel do real, mas numa interpretação e tradução do real (Casa-Nova, 2009), pois «prender a realidade num determinado momento, através da escrita, é refletir sobre ela, é defini-la de modo diferente» (Virgínia Woolf, 1978 citado por Macuch, 2010: xiii). Neste sentido, «o etnógrafo constrói versões da realidade social, e convence o leitor da autenticidade, plausibilidade e relevância das representações dos cenários ou configurações sociais» (Atkinson, 1990: 57).

Relativamente ainda ao método etnográfico, este foi uma mais-valia na fase de investigação devido aos informantes privilegiados, que são aqueles indivíduos que nos dão informações preciosas e com o qual mantemos um relacionamento regular, ajudando-nos no momento de entrada no terreno (Costa, 1997, Fernandes, 1997). Identifiquei três informantes privilegiados, duas profissionais e uma jovem. As profissionais ajudaram-me no processo de entrada no terreno, assim como a conhecer e a perceber melhor a instituição. Quanto à jovem foi fundamental para conseguir chegar aos outros jovens e tornou-se minha companheira, na medida em que conversávamos bastante, não só sobre a APC, mas também sobre outros aspetos, o que permitiu construir uma relação mais próxima.

A observação participante e as notas de terreno não foram as únicas técnicas a que recorri. Desenvolvi igualmente conversas informais e duas entrevistas semi-estruturadas a duas profissionais diferentes. Optei por recorrer a este tipo de entrevistas que são as mais utilizadas numa investigação social, «no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma séria de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito (...)»

(Quivy e Campenhoudt, 1998: 192). Ou seja, este tipo de entrevista apresenta questões abertas organizadas num guião com tópicos, sendo esses tópicos elementos orientadores. Por isso, apresenta uma menor ambiguidade e uma maior flexibilidade, possibilitando a integração de novas questões no decorrer da conversa. O indivíduo entrevistado responde mais abertamente e livremente às questões, permitindo uma maior espontaneidade nas respostas dadas.

As entrevistas permitiram-me, através de uma conversa intencional baseada numa relação comunicacional entre pessoas, chegar ao desconhecido e conhecer a realidade do contexto, bem como esclarecer de uma forma mais simples, prática e rápida algumas questões, acedendo a um ponto de vista e procurando compreendê-lo. Tal como Bourdieu (1997) considero fundamental recorrer à voz dos sujeitos, mobilizar os sentidos do que eles nos dizem e analisar as palavras das pessoas, vendo-as como atores.

As entrevistas foram gravadas (áudio) para não perder nenhum dado interessante e não interromper o discurso do elemento entrevistado, de forma a não correr o risco deste se esquecer do que ia dizer. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas para análise.

No que se refere à observação participante, às entrevistas e às conversas informais foi possível dar atenção ao conhecimento das pessoas e ao seu discurso, verificando-se uma participação dos atores e uma apropriação crítica do senso comum. Defendo que é preciso aumentar o envolvimento dos participantes do projeto de pesquisa, promovendo a colaboração entre investigadores e cidadãos (Kelly, 1986), assim como, rentabilizar a experiência e saberes de todos, contribuindo para a expansão do conhecimento. Nesta lógica procurei abolir a relação demasiado hierarquizada entre sujeito/objeto, pois optei por dar e reconhecer a voz dos atores, dado que defendo que todos nós somos seres pensantes, promovendo consequentemente a participação destes. Esta foi a minha postura enquanto investigadora e estagiária. Interessa referir que ao assumir-me como uma investigadora está implícito um estatuto mais “elevado”, enquanto ao referir-me como estagiária esse estatuto já não é tal elevado, pelo menos em relação aos profissionais. Ao apresentar-me como estagiária o prestígio não é tanto e torno-me mais dependente deles.

Outra fonte de informação que utilizei foi a pesquisa bibliográfica, em que recorri, por exemplo, a relatórios, a artigos, a teses, a livros a fim de conhecer estudos

anteriores, trabalhar melhor os conceitos centrais e retirar ideias. Procurei ter o cuidado de não cair numa gula livresca que se baseia

«em ‘encher a cabeça’ com uma grande quantidade de livros, artigos ou dados numéricos, esperando encontrar aí, ao virar de um parágrafo ou de uma curva, a luz que permitirá enfim precisar, correctamente e de forma satisfatória, o objectivo e o tema do trabalho que se deseja efectuar. Esta atitude conduz invariavelmente ao desalento, dado que a abundância de informações mal integradas acaba por confundir as ideias» (Quivy e Campenhoudt, 1998: 21).

Finalmente, convém não esquecer a leitura das avaliações diagnósticas e dos PSEI's, que me permitiram «conhecer melhor o menor e a sua situação, bem como, a estrutura dos documentos que são simples, bem organizados, mas que implicam um grande trabalho de pesquisa sobre o menor, a sua família e a situação que os conduziu à associação» (NT 18).

3.2. Intervenção: cuidados na sua construção

«O projecto [de intervenção] é a determinação realizadora de um novo futuro (...)»
(Brito *et al.*, 2005: 150).

A etnografia foi importante enquanto estratégia e método de investigação para conhecer e estudar as e pessoas o contexto. Ou seja, a investigação tornou-se fundamental para produzir conhecimento suficiente para desenvolver um projeto de intervenção apropriado à realidade social. Desta forma, pode-se referir que «a investigação é capaz de informar a intervenção» (Pinto, 2012: 43). Para qualquer profissional desenvolver uma intervenção é necessário numa primeira fase investigar, e durante o processo de intervenção a própria pessoa não deixa de investigar. Por isso se afirma que a investigação e a intervenção são duas faces da mesma moeda, «onde a investigação e a prática são integrados por um processo de apropriação conjunta» (Kelly, 1986: 589).

Pensar numa intervenção passa por planear um projeto, e esta tarefa requer cuidados (éticos e metodológicos) e procedimentos próprios, bem como características como a flexibilidade. Neste seguimento importa esclarecer o que se entende por projeto. Segundo Capucha um projeto consiste em

«operar com base na mobilização de conhecimento para identificar as acções necessárias à projecção estruturada e organizada de uma mudança face a uma situação diagnosticada que se pretende alterar dentro de um prazo definido e mobilizando um conjunto determinado de recursos» (2008: 7).

Na visão de Barbier (1993) um projeto assenta numa ideia para intervir num determinado contexto com indivíduos específicos, antecipando uma ação e um futuro

desejado. Cortesão, Leite e Pacheco defendem a mesma linha de pensamento quando referem que o projeto é «uma ideia para a transformação de uma determinada realidade ou de um problema e a concretização dessa ideia (...)» (2002: 26). No entanto, estas mesmas autoras esclarecem que o projeto não é nenhuma poção mágica que resolve todas as questões com que nos deparamos. Barbier acrescenta que «o projecto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ‘ideia’, é o futuro ‘a fazer’, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em acto» (1993:52). É um momento em que se toma decisões à procura de uma mudança.

Relativamente ao planeamento de um projeto, este atravessa diferentes etapas, começando pelo diagnóstico (conhecer a realidade) que deve «basear-se em descrições adequadas do sistema de estados actual» (Willke, 1987: 24), definindo posteriormente os objetivos gerais e mais tarde os objetivos específicos, sendo estes pertinentes e executáveis. De seguida, estabelece-se o sentido geral da intervenção, definindo-se as estratégias e programando-se as atividades com base nos objetivos e tendo em conta os recursos disponíveis, sendo a avaliação transversal e uma parte inerente a todo o projeto. Ou seja, uma avaliação contínua e sistemática, efetuada de forma clara e consistente, que permite a reformulação de práticas, não se limitando a determinar se a intervenção foi ou não eficaz. Tem de haver coerência entre todas estas etapas.

Ao elaborarmos um projeto de intervenção é fulcral termos determinados cuidados, tais como, ter um conhecimento aprofundado da realidade, do contexto, das problemáticas e dos sujeitos com os quais se pretende trabalhar. Neste sentido, é necessário analisar os recursos, as necessidades, as prioridades, as potencialidades e as especificidades físicas, simbólicas e relacionais do contexto social (Menezes, 2010). Isto porque a intervenção não decorre num vácuo social (Rosnow e Georgoudi, 1986) e o conhecimento da comunidade local é um pré-requisito para a intervenção (Trickett, 2009). É importante ter atenção que o espaço social não é homogéneo, nem os sujeitos são os mesmos, assim sendo, cada projeto é único e deve promover uma intervenção contextualizada e personalizada. Ou seja, à medida da situação real, tendo em conta a exequibilidade e acessibilidade da mesma, sem esquecer que «intervir educativamente com menores institucionalizados implica o recurso às potencialidades destes jovens e o contorno dos constrangimentos resultantes dos percursos de vida destes» (Torres, 2011: 144). Outro cuidado a ter é que não se desenvolva um projeto estaque, mas sim flexível para que seja possível o mesmo adaptar-se «às necessidades e às imprevisibilidades do quotidiano destas instituições» (Torres, 2011: 156).

Outro aspeto fundamental e desejável num projeto é o envolvimento e a participação ativa dos sujeitos e da comunidade nos processos de conhecimento e de ação (Menezes, 2010), não se limitando apenas aos profissionais, pois a intervenção não é «um projecto de ‘autor’, mas uma obra cuja criação é assumida e intencionalmente partilhada» (Menezes, 2010: 35). Desta forma, promove-se uma partilha de poder e uma maior consciencialização dos atores de mudança. Na procura desta mudança é preciso ter cuidado com a intervenção realizada com as crianças e os jovens, nomeadamente o modo como nos relacionamos e as atividades desenvolvidas, que devem sustentar-se na criatividade, tal como menciona David Geldard (2009).

Este grupo (crianças e jovens em risco) que tem «necessidades especiais e requisitos únicos para a protecção» (Heyns, 1987, 85) encontra-se numa fase essencial da construção do seu “eu” e de crescimento, verificando-se várias aprendizagens, entre elas o saber cuidar deles próprios e a construção de relações sociais positivas. Como tal,

«em primeiro lugar, na prestação de intervenções práticas para os jovens em situação de risco, é essencial que nós nos juntemos com eles de forma colaborativa, utilizando as intervenções que lhes convêm. Ao fazer isso, devemos procurar estabelecer relações com os jovens que se envolvem connosco respeitando os próprios jovens e as histórias que nos contam» (Geldard, 2009: 205)

A escuta e a observação são outros dois elementos essenciais para compreendermos melhor a situação e a evolução do projeto. A pertinência da observação já foi justificada anteriormente, quanto à escuta esta é fundamental pois «é essencialmente uma disponibilidade, um acolhimento, uma receptividade, uma vontade de se abrir afectivamente ao outro e de o compreender (...)» (Capul e Lemay, 2003: 98). Isto para além de demonstrar interesse da parte do interventor, ajuda a construir uma relação de confiança que é importante existir entre os interventores e os intervencionados.

Com base nestes processos metodológicos que uma investigação e uma intervenção nesta área exige, concebi com o projeto “Melhor Futuro” que será apresentado de seguida.

CAPÍTULO IV – O PROJETO “MELHOR FUTURO”

«reparando o seu passado e reconstruindo o presente, poderão alcançar com êxito o FUTURO ...» (Gomes, 2010: 30)

Ao frequentar um mestrado profissionalizante o meu trabalho passou por desenvolver um projeto de intervenção, em que a investigação e a intervenção andaram de mãos dadas. Com o intuito de conceber o projeto elaborei uma tabela SWOT, uma das técnicas mais utilizadas em investigação social. Através desta tabela foi possível organizar um conjunto de ideias e alcançar um melhor conhecimento sobre a realidade do contexto, dando conta de um modo global das forças e das fraquezas no que concerne à dimensão interna da instituição, assim como das oportunidades e das ameaças no que se refere à dimensão externa (Gomes, 2010, Capucha, 2008, Schiefer et al., 2006). Esta recolha de informação é fundamental em qualquer projeto, sendo «a primeira condição de um bom projeto (...)» (Capucha, 2008: 17), e com base nesta tabela informativa desenvolvi o projeto “Melhor futuro”, tendo em conta a pertinência deste com os dados recolhidos.

Após uma observação e reflexão sobre os dados recolhidos questionei-me sobre: E depois da institucionalização o que ocorre na vida destes menores? O que se faz com eles? Que caminhos seguem? Estão eles preparados para uma reintegração na sociedade? Alguém os preparou? Que conhecimentos e competências serão necessários para uma vida fora da instituição e para o futuro destas crianças e jovens? Estas questões foram o ponto de partida para pensar no projeto de intervenção. A pesquisa que realizei, as conversas tidas com a minha orientadora do contexto e os dois primeiros meses de estágio foram essenciais para definir o foco de intervenção e desenhar o projeto, que considerei que seria o mais pertinente e útil, assim como suscetível de intervenção numa dimensão não muito grande, tendo em conta o tempo de estágio.

Sabendo que «preparar o futuro e preparar para o futuro é inevitavelmente uma componente do processo de institucionalização» (Sousa, 2012: 72), gostaria que o meu projeto de intervenção fosse nesse sentido. Tendo igualmente em consideração as preocupações e as necessidades da instituição, bem como, outros trabalhos desenvolvidos por antigas estagiárias identifiquei como foco de intervenção a preparação para o futuro e para uma vida fora da instituição. Esta minha escolha resulta também de outros fatores. Um deles são os objetivos da intervenção desenvolvida pelos LIJ's. No capítulo II foram referidos esses objetivos que são: a preparação dos jovens para uma (re)integração na sociedade; a preparação para uma

vida autónoma e fora da instituição; a preparação para uma vida adulta; a preparação para o futuro através como refere o Manual de processos-chave lar de infância e juventude do desenvolvimento pessoal, psicológico, profissional e social, do espírito crítico, da autonomia, da responsabilização e da educação para os valores. Outro aspeto também abordado no capítulo II encontra-se relacionado com o facto dos jovens que vão crescendo em acolhimento institucional tornarem-se na realidade mais dependentes e com menos competências para enfrentar a vida quando saem da instituição, apresentando dificuldades em alguns aspetos da vida diária. Isto porque, foram escassamente preparados, logo verifica-se a necessidade dos LIJ's trabalharem com os menores para que estes possuam um nível de aquisição de competências, que lhes facilite a transição para a vida fora daquele contexto, assim como viver de uma forma mais independente e autónoma, auxiliando-os na (re)inserção na sociedade.

Outro fator consiste na importância de formar as crianças e jovens, dar-lhes educação e promover competências pessoais, sociais, profissionais e de autonomia, não só para se saberem proteger, mas também para aplicar noutros domínios essenciais no dia a dia. Portanto, é relevante e pertinente promover ações e condições que possibilitem a construção dessas competências, ajudando os menores a prepararem-se para o futuro e para uma vida fora da instituição. Estas ações são principalmente essenciais em contexto de acolhimento institucional, no sentido que este é composto por jovens que apresentam mais dificuldades em regressarem à família de origem e/ou que não têm uma retaguarda familiar para se apoiarem. Como tal,

«temos de ter a consciência que muitos destes jovens quando saírem do lar contam apenas consigo, pois não têm famílias que lhes possam dar apoio, e portanto, as competências que conseguirem adquirir durante a sua estada no lar são fundamentais para concretizarem uma autonomização com sucesso» (Gomes, 2010: 106).

Acontece que mesmo alguns jovens «com projeto de vida reunificação familiar precisam muito de capacidades de autonomia (...) porque as famílias nem sempre são um retaguarda segura» (Ent.2). Deste modo, é necessário que as instituições criem oportunidades para o desenvolvimento de determinados saberes e competências, independentemente do projeto de vida ser o apoio para autonomia de vida. Isto porque, a autonomia é sempre uma prioridade.

A preocupação da APC em preparar os menores para uma vida futura, uma vida adulta e fora da instituição, o facto de nas avaliações diagnósticas e nos planos sócio-educativos individuais (PSEI's) a que tive acesso ser visível a necessidade de se

trabalhar questões como a autonomia, as competências pessoais e sociais, e o avale da orientadora do contexto para trabalhar essas questões, referindo que é um foco pertinente e necessário ser trabalhado, conduziram-me e justificaram a escolha que fiz em relação ao foco de intervenção.

Após definir o foco de intervenção pensei e desenvolvi um projeto de intervenção que tem como principal objetivo preparar e educar os jovens para a sua vida fora da instituição, promovendo a consciencialização de algumas capacidades sociais com vista à promoção da sua autonomia, e prevenindo futuras situações de inadaptação social. Consiste num pequeno trabalho de orientação para a vida futura dos jovens. Desta forma, intitulei o projeto de “Melhor Futuro”.

Neste projeto foi desenvolvido um conjunto de atividades que visam principalmente a reflexão. Interessa desde já esclarecer que este projeto não assume um carácter prático, mas sim reflexivo, pois é importante pensarmos e questionarmos sobre as coisas antes de chegarmos à prática. Vejamos, antes de tomar uma decisão e lidar com ela, é preciso pensar, refletir e ponderar qual a melhor decisão. No entanto, não negligencio o valor da prática e as aprendizagens que resultam dela. Optei igualmente por uma dimensão reflexiva, porque um dos objetivos do projeto passará pela consciencialização sobre determinados aspetos, e a capacidade reflexiva é fundamental para isso e para o desenvolvimento humano. Como durante o estágio observei que alguns jovens apresentam uma ligeira dificuldade em desenvolver uma opinião pessoal sustentada com argumentos, em pensar sobre determinadas coisas e/ou a comunicar as suas ideias, que pode derivar da falta de estímulos ou da insegurança deles, considerei que um projeto baseado no diálogo e na reflexão dos jovens seria um bom exercício para estimular esta capacidade reflexiva que para alguns jovens é diminuta. Desta forma, iria ao encontro de um aspeto que é trabalhado para conquistar os objetivos da intervenção do LIJ. Esse aspeto é o desenvolvimento do espírito crítico e é referenciado pelo Manual de processo-chave lar de infância e juventude.

No final do projeto espera-se que os jovens tenham adquirido uma maior consciencialização sobre determinados aspetos que conduzam a uma maior autonomia.

Convém esclarecer que não se procuram soluções acabadas e definitivas, mas propostas, reflexões, exemplos de um processo e instrumentos de trabalho que possam ser úteis, e que por sua vez, proporcionem oportunidades de aprendizagem e de crescimento. Interessa ainda mencionar que o projeto apresenta uma certa margem de

flexibilidade, podendo sofrer algumas alterações caso se verifique necessidade ao longo do processo de implementação.

Neste campo de preparação para uma vida adulta e da promoção de autonomia de jovens em situação de acolhimento, outros projetos já foram desenvolvidos como o Programa Umbrella³, o trabalho de Pires (2011) que trabalhou aspetos como a alimentação, a higiene pessoal, a sexualidade e os métodos contraceptivos, a gestão doméstica e financeira, bem como o trabalho de Ribeiro (2008), que abordou dimensões como a gestão das relações interpessoais, a comunicação e a expressão as emoções.

4.1. Protagonistas do projeto

Como já foi referido anteriormente, os participantes do projeto Melhor Futuro são jovens que foram sinalizados por se encontrem em situação de perigo, apresentando ainda na sua vida fatores de risco. Interessa esclarecer que «todos eles têm uma história de vida diferente, e acabam também, por terem uma bagagem muito diferente» (Ent. 2).

O projeto é constituído por jovens a partir dos catorze anos de idade. Face a isto, será composto por onze jovens dos catorze aos dezanove anos de idade, que é o jovem mais velho, sendo que seis são raparigas e cinco são rapazes. Os seus projetos de vida são ou estão pensados para a reintegração familiar e para o apoio para autonomia de vida.

Optei por colocar catorze anos como limite de idade, porque pretendo que o grupo não seja muito grande com o intuito de possibilitar mais oportunidades para estes participarem e cooperarem, bem como promover um maior efeito educativo neles. Este limite de idade encontra-se igualmente relacionado com a minha intenção de ter jovens que apresentem uma maior capacidade de cognição e compreensão, assim como, uma visão mais realista e completa da realidade. No entanto, tenho a consciência que a idade não é o único fator que dita o desenvolvimento destas características. Todavia, decidi

³ O Programa Umbrella, que é importante para quem trabalha o processo de autonomia em instituição, trabalha diferentes áreas: Conhecimento de si próprio, Gestão Doméstica, Gestão Financeira, Escola/Formação e Emprego e Rede Social de Apoio (Gomes, 2010). Este programa visa o desenvolvimento das competências necessárias no dia a dia e para uma vida independente, ajudando a transição dos jovens para um vida adulta.

Del Valle, Jorge Fernández, & Quintanal, José Luís García (2006). Programa Umbrella, habilidades para la vida. Oviedo: ASACI.

integrar os elementos mais velhos da APC, porque também são aqueles que estão mais próximos de atingir uma idade adulta, logo há uma prioridade de intervir com este grupo, no sentido de os orientar para uma vida adulta e fora da instituição.

4.2. Objetivos

Tendo em conta o foco de intervenção – preparação para o futuro e para uma vida fora da instituição – refleti, idealizei e elaborei mais profundamente os objetivos do projeto. Assim sendo, os objetivos gerais passam por:

- Consciencializar os jovens para uma vida fora da institucionalização;
- Contribuir para facilitar a integração destes jovens na sociedade;
- Promover conhecimentos, competências e condições úteis para o futuro, e refletirem sobre estes;
- Identificar e refletir sobre algumas competências que conduzam à promoção de autonomia;
- Educar os jovens para que se crie mecanismos de apoio e suporte no futuro.

Os objetivos específicos são:

- Construir ações de dinamização que alertem para algumas necessidades da vida fora da instituição e de uma vida adulta;
- Promover autonomia, competências sociais e pessoais através da troca de opiniões vivenciadas nas sessões de grupo;
- Sensibilizar os jovens sobre certos aspetos benéficos para si no futuro através de debates em torno de palavras-chaves.

4.3. Metodologia do projeto

O projeto que decorrerá no espaço da APC, mais propriamente na sala de convívio consiste em onze sessões, que ocorrerão uma vez por semana. Cada sessão durará no máximo sessenta minutos e será em torno de uma palavra-chave e da reflexão em grupo sobre essa palavra, através de diferentes dinâmicas. A maioria das sessões e as palavras-chave correspondentes já estão pré-estabelecidas, a saber: direitos e deveres, respeito, educação, poupar e educação de pares.

Optei por desenvolver sessões em torno das palavras-chave acima referidas, uma vez que lidamos direta ou indiretamente com elas no nosso quotidiano, sendo algo

fundamental na relação com os outros, mas também na construção da vida dos indivíduos. Vejamos: Como viver se esbanjamos dinheiro? A vida de um indivíduo não se faz sem dinheiro, sendo algo necessário por exemplo para deslocarmos-nos em transportes públicos ou nos próprios carros, para termos uma casa onde vivermos, para comprarmos a roupa que vestimos, a comida que comemos, as bebidas que bebemos, os medicamentos que tomamos e os materiais escolares para estudarmos. O dinheiro é um elemento crucial na vida de uma pessoa, sendo muitas vezes este, ou melhor a falta deste, um dos motivos que levam as crianças e os jovens a serem institucionalizados. Quando isto acontece, as instituições referem a impossibilidade económica ou o escasso rendimento dos pais ou dos tutores legais para assegurar as despesas e os cuidados do menor. Por isto e pelos indivíduos, quer adultos quer jovens serem actualmente mais consumidores, também devido à variedade de ofertas e à publicidade constante, é importante sensibilizar e formar os jovens para pouparem e gerirem adequadamente o seu dinheiro. Esta competência deve ser estimulada desde cedo para posteriormente em adultos utilizarem o dinheiro ajuizadamente, tal como refere Raillon (1975). Tendo em conta o projeto convém ainda mencionar que «os jovens nascem e crescem para conquistar pouco a pouco a sua autonomia (...) Ora, essa autonomia da pessoa adulta não estará completa enquanto não for associada a uma independência financeira» (Raillon, 1975: 144). Devido também à crise e aos cortes que a sociedade atual atravessa verifica-se uma maior urgência e importância em poupar.

Ao falarmos de viver em sociedade uma outra questão se coloca: Como construir uma vida sem sabermos quais são os nossos direitos e deveres, assim como os deveres da sociedade? Sabemos que «o menor, enquanto ser em formação, é um ser em relação com o seu meio ambiente, onde tem direitos e deveres» (Carneiro, 1997: 551-552), e por isso é necessário os jovens conhecerem os seus direitos e deveres para que possam desenvolver uma participação ativa em prol da cidadania, mas também para que se promova uma certa ordem social e uma convivência pacífica, que é fundamental nas relações sociais e nos mais variados contextos. É importante igualmente promover esta educação para os direitos humanos, bem como para os deveres, no sentido em que se fomenta

«condutas e atitudes baseadas na tolerância, na solidariedade, na responsabilidade e no respeito (...) [constituindo] um importante instrumento na prevenção das violações dos direitos e liberdades fundamentais, preparando os jovens para o seu papel de cidadãos que conhecem os seus direitos e respeitam e promovem os do próximo» (Amnesty Internacional, 1997: V).

Outro aspeto que reforçou a minha ideia de abordar a questão dos direitos e dos deveres vai ao encontro do que o José Manuel Pureza referiu sobre a visão dos jovens relativamente a este assunto. O autor menciona que os jovens têm uma visão muito vazia e superficial, apresentando um discurso do senso comum relativamente aos direitos e deveres dos indivíduos (Claude, 2002). Como tal, é pertinente desenvolver os conhecimentos destes sobre a sua condição como cidadãos inseridos numa sociedade. Essa condição passa, entre outras coisas, por conhecer os seus direitos e deveres, cumprindo-os e respeitando-os, quer os seus quer os dos outros.

Jares (1998) refere que a educação para os direitos humanos, à qual eu acrescento os deveres, pressupõe uma educação para determinados valores, entre eles o respeito. Assim sendo, optei também por trabalhar este valor, que é um elemento fundamental para estabelecermos bons e saudáveis relacionamentos, consistindo numa competência social que deve ser desde cedo desenvolvida, para não mencionar que se trata de um dever do cidadão. Isto é, respeitar todas as pessoas e os seus direitos. A opção por abordar o respeito também se deve por ser um valor que se procura trabalhar num LIJ através das atividades e projetos educativos, tal como refere o Manual processos-chave lar de infância e juventude.

Relativamente à educação coloca-se a seguinte questão: Como viver e desenvolver sem educação? A educação assume um papel importante nos indivíduos e na sociedade, na medida que é o instrumento, o caminho para alcançarmos as mais variadas competências e saberes essenciais na vida, assim como, para promovermos a mudança social. Segundo o Regulamento Interno da APC a educação tem a sua importância, pois é um meio para que no futuro as pessoas possam ter uma vida sem dificuldades. Capul e Lemay referem que a educação possibilita «a autonomização e o desenvolvimento óptimo de todas as potencialidades» (2003:13), contribuindo para o crescimento do indivíduo, «a construção da humanidade do ser humano» (Souza, 2004: 18) e da sua própria personalidade. É também através da educação que promovemos a formação das pessoas para o exercício da cidadania (Lópes, Piera e Klainer, 2004). Por tudo isto, é pertinente sensibilizar e consciencializar os jovens para a educação.

Identifiquei uma das palavras-chave como educação de pares, pois nesta sessão serão convidados jovens com pouca diferença de idade em relação aos jovens que participam no projeto, para falar da sua experiência. A educação de pares ou relações de pares foi uma estratégia a que recorri, pois permite a aprendizagem de pares em grupo, o que considero vantajoso não só pelos indivíduos utilizarem a mesma linguagem, mas

também porque beneficiam de um ambiente menos formal e estimula-se a partilha de experiências diretas, de ideias, de aprendizagens e de conhecimentos, sendo um método de intervenção caracterizado pela interação, envolvimento e participação dos elementos (Pereira, 2005). Outros motivos que a autora refere passam por informar os jovens e por promover uma maior variedade de ideias, competências interpessoais, bem como um ensino e uma aprendizagem mútua, em que a reflexão é uma dimensão que se encontra presente. Tudo isto possibilita alertar e consciencializar os jovens para certos comportamentos, promovendo a sua mudança de valores, atitudes e comportamentos.

Tendo em conta os objetivos do projeto de intervenção que desenvolvi e pelo facto de este ano duas jovens que participam no projeto irem viver para um apartamento de autonomização, considereei que um tema pertinente para a sessão da educação de pares seria “uma vida autónoma”. Assim sendo, serão convidados jovens que de momento se encontram a viver num apartamento de autonomização, caracterizado por ser um espaço que lhes proporciona uma transição devidamente apoiada e apropriada para uma vida social autónoma. Estes jovens vivem sozinhos num apartamento, gerindo e assumindo as responsabilidades que isso acarreta, «nomeadamente tarefas de limpeza, arrumação, alimentação e gestão doméstica (...)» (Gomes, 2010: 287), sendo acompanhados e orientados para uma futura autonomização plena. É um período em que testam e aprendem competências fundamentais para o futuro. Por isso, trazer a visão e as experiências destes jovens convidados poderá ajudar os jovens que participam no projeto a perceberem a importância de fazermos determinadas coisas, de possuímos certas competências e de saberem o que é necessário para construir uma vida autónoma.

Para além das sessões em que se abordarão as palavras-chave já identificadas e as outras duas sessões em que os jovens escolherão duas palavras-chave para serem trabalhadas depois de na primeira sessão lhes explicar devidamente o projeto, estes terão mais duas sessões para desenvolverem um trabalho final em grupo. Esse trabalho deve conter os aspetos que considerarem mais pertinentes abordar e as aprendizagens que realizaram ao longo do projeto, de modo a sintetizar e a organizar a informação essencial. Depois de tudo isto haverá uma sessão para conversarmos sobre o projeto e o avaliarmos (avaliação ex-post).

Relativamente às atividades do projeto, estas baseiam-se muito no ato de provocar os sujeitos a pensarem e a exprimirem os seus sentimentos e opiniões, envolvendo todo o grupo, de forma a gerar uma interação entre os diferentes

participantes. À semelhança do trabalho social em grupo procuro «envolver os membros do grupo para que sejam eles próprios a participarem ativamente nas suas próprias mudanças, tanto a nível pessoal como grupal» (Tshorne, 1993: 13). De uma forma geral e simples pretende-se encorajar os jovens a refletir, a debater, a ter um pensamento criativo partilhado e a dialogar entre todos, respeitando-se uns aos outros. Por vezes, com a manifestação de opiniões podem surgir conflitos. No entanto, estes são produtivos, pois permitirão obter informações essenciais sobre os jovens e as suas perspetivas.

Tendo em conta as características do projeto apenas será necessário mencionar os recursos materiais e humanos. Quanto aos recursos materiais temos a sala equipada com cadeiras, mesa, folhas brancas, lápis, canetas, cartolina e computador. Em relação aos recursos humanos temos os onze jovens e um dinamizador.

Importa esclarecer que devido aos horários dos participantes do projeto, os jovens serão divididos em dois grupos, o que implica a existência de dois dias diferentes para a mesma sessão. Assim sendo, haverá um grupo de segunda-feira das 18 horas às 19 horas constituído por oito jovens e outro grupo no sábado das 10h30 às 11h30 constituído por três jovens, flexíveis nos períodos das férias e das responsabilidades escolares.

De seguida, será apresentado a planificação das sessões em que menciono as atividades a desenvolver para alcançar os objetivos estabelecidos. Nesta tarefa apostei na coerência, ou seja, tive o cuidado para que as atividades fossem ao encontro do foco da intervenção e dos objetivos do projeto.

Primeira sessão - Apresentação:

- Objetivo: Conhecer melhor os jovens, e dar-lhes a conhecer a minha pessoa e o projeto de que farão parte. Procuro igualmente quebrar o gelo inicial.
- Apresentação da mediadora e do projeto, onde irei dar a conhecer os objetivos, finalidades e funcionamento das sessões. Neste momento, é importante que se refira algumas informações aos elementos do grupo, como por exemplo, o chamar atenção para a pontualidade e a regularidade de participação nos encontros. Isto é, serão abordadas as normas internas do projeto (ver apêndice VII), que eu e os jovens devemos respeitar e cumprir de igual modo.
- Apresentação dos jovens.

Esta apresentação será realizada através da atividade “Mímica”, na qual todos nós estaremos sentados em forma de círculo, para que todas as pessoas possam ser

vistas, não existindo assim uma posição fisicamente dominante. Esta disposição ajudará igualmente a criar um ambiente amigável, informal e permissivo, facilitando a comunicação e o diálogo (Idanéz, 2004). O estarmos sentados em círculo será predominante neste projeto por estas razões.

A atividade “Mímica” consiste em um jovem escolher outro jovem sem dizer quem é, levantando-se posteriormente e indo para a frente para apresentar ao grupo o colega que escolheu. Esta apresentação deverá ser efetuada somente através da mímica, ou seja, linguagem não-verbal e do tipo gestual, podendo exemplificar alguma atividade que o jovem em questão pratique, interesses, comportamentos ou tiques, mas nunca recorrendo a defeitos do indivíduo. Os outros elementos tentarão adivinhar quem é a pessoa que está a ser apresentada. Quando alguém acertar na pessoa, o próprio indivíduo que estava a ser apresentado deverá depois referir o que gostaria de ser a nível profissional e o que pretende para o seu futuro – planos e sonhos, assim como o que acha que será necessário para conseguir tal coisa. Depois, este mesmo jovem escolherá outro elemento do grupo para apresentar e assim sucessivamente. Interessa referir as pessoas a serem apresentadas não podem ser repetidas. Esta atividade assemelha-se à técnica Imitações apresentada por Idanéz (2004), pois a apresentação do indivíduo baseia-se igualmente numa linguagem não-verbal e gestual. Optei por fazer esta atividade, porque nesta primeira sessão já os conheço razoavelmente bem e eles próprios já se conhecem muito bem uns aos outros, logo esta é uma atividade mais interessante e dinâmica, que permite criar um ambiente mais descontraído.

- Negociação com os jovens sobre duas palavras-chave que servirão de base para as sessões, e que estes considerem interessantes no âmbito do projeto. Este momento é importante para que os jovens percebam que a sua opinião conta e é válida.
- Questionário avaliativo da primeira sessão.

Segunda sessão – Direitos e Deveres:

- Objetivo: Perceber o que implica viver em sociedade e que como cidadão todos os indivíduos têm um conjunto de direitos e deveres que devem respeitar para manter a ordem social e promover uma convivência pacífica, assim como a importância do Estado no cumprimento desses seus direitos. Dar a conhecer alguns direitos e deveres e que reflitam e compreendam a importância destes, logo da dignidade humana, bem como, sensibilizar para a necessidade de respeitar e de defender os direitos humanos, constituindo isto um dever do cidadão.

- Atividade “Ilha deserta”.

Nesta atividade é solicitado aos jovens que assumam um papel de exploradores e que imaginem que são um grupo de 1000 pessoas que partirão à conquista de novas terras. Nessa viagem, descobriram uma ilha deserta, onde irão ficar algum tempo e fazer dela uma cidade. Como tal, questiono sobre o que será necessário para construir uma civilização, bem como para sobreviver e convivermos todos juntos num mesmo espaço (a ilha). Neste sentido lanço questões como: O que é preciso para fazer uma sociedade? Que regras devemos criar? O que acontece quando alguém não cumpre as regras e não cumpre o que foi combinado entre todos? Quem faz o quê? Como dividimos e organizamos as responsabilidades e as tarefas? Qual o papel de cada um? Como vivem com isso? Temos direitos? Temos deveres? Quem manda e porquê? Somos cidadãos? O que significa ser cidadão? Através desta atividade procuro conhecer o que os jovens entendem sobre viver em sociedade, e posteriormente melhorar a compreensão destes relativamente à vivência e convivência no mundo social. Esta atividade baseia-se numa proposta original de Adelson que foi adaptada por Teresa Dias (2013).

- Atividade “O Cubo”.

A atividade pretende descontrair os jovens e ver quais são os seus saberes e opiniões face ao tema. Pretende-se fazê-los pensar um pouco. Para a sua realização, os jovens estarão de pé e formarão um círculo. De seguida, entrego-lhes um cubo cuja nas faces encontra-se escrito “Direitos” ou “Deveres”. O jogo consiste em cada elemento atirar o dado aleatoriamente para outro indivíduo. O jovem que apanhar o cubo terá de ver o que diz na face que se encontra virada para si. Caso a palavra seja “Direitos” o jovem terá de mencionar um direito que julgue que os cidadãos possuem. Pode igualmente mencionar um direito que lhe assiste na APC, ou algum direito específico, como os direitos das crianças ou dos trabalhadores. Caso não consiga identificar nenhum deve referir um direito que considere essencial existir. O mesmo acontecerá caso a palavra seja “Deveres”. Aqui, poderá referir por exemplo obrigações que este tem na APC ou em outro local, assim como os deveres do Estado.

De seguida, leio alguns direitos e deveres para que tenham conhecimento de alguns exemplos reais. No entanto, questiono se concordam com eles e porquê.

- Visionamento de algumas partes do vídeo “A história dos Direitos Humanos” desenvolvido por uma organização internacional United for Human Rights. Com este vídeo procuro igualmente demonstrar que todos nós «somos responsáveis pelas nossas ações e que podemos melhorar o nosso mundo se o tentarmos. Estas atitudes ajudam as

crianças [e os jovens] no seu desenvolvimento moral e preparam-nas para uma participação positiva na sociedade» (Amnesty International, 1997: 6). Após os jovens verem o vídeo gera-se um pequeno debate sobre o mesmo para que reflitam sobre a importância de respeitar, proteger e lutar pelos nossos direitos, de termos uma participação ativa na sociedade, bem como, o dever de ajudar a construir uma sociedade melhor que tem em consideração os direitos humanos. Este momento é semelhante à técnica Cine-fórum apresentada por Idanéz (2004), apesar de na atividade proposta não se projetar um filme, mas sim um pequeno vídeo, criando posteriormente à semelhança da técnica mencionada uma pequena discussão sobre o mesmo.

- Questionário avaliativo.

Terceira sessão – Educação:

- Objetivo: Problematizar o conceito de educação e refletir sobre o que é e a sua importância e utilidade na vida presente e futura dos jovens.

- Atividade “Jogo das Palavras”.

A dinâmica consiste em colocar uma cartolina na mesa juntamente com canetas, na qual o que se pretende é que os jovens associem à educação outras palavras (no mínimo duas ou três, tendo em conta se é o grupo de segunda-feira ou sábado) e que escrevam essas mesmas palavras na cartolina. Chamo atenção para que os jovens não repitam palavras, procurando assim um maior número de associações, enriquecendo consequentemente o conteúdo da atividade. De seguida, e já sentados em círculo o que se pretende é que cada jovem justifique o que escreveu na cartolina. Neste momento, os outros indivíduos podem questionar o elemento que está a apresentar e a justificar as suas associações. Optei por realizar esta atividade, pois foi algo que fiz na minha licenciatura numa unidade curricular do primeiro ano (2008) e considerei-a bastante reflexiva, produtiva e prática. Como esta atividade permitiu entender melhor o que é a educação e expandir a minha visão relativamente a esse conceito decidi aplicar esta atividade, porque estes resultados que produzi vão ao encontro de um dos objetivos desta sessão.

- Posteriormente, esclareço que a educação não se faz só na escola, abordando de uma forma bastante simples os conceitos de educação formal, informal e não-formal para que os jovens entendam que os momentos educativos não são unicamente vivenciados na escola e desenvolvidos de determinada forma.

- Atividade da “Importância da educação em debate”.

Nesta atividade o grupo será dividido em três, os que estão a favor que a educação é importante, os que não concordam que a educação seja importante e os observadores. Os dois primeiros grupos confrontar-se-ão frente a frente. Para isso, irei distribuir a cada grupo um documento em que encontrarão argumentos que poderão ajudar na hora do debate (ver apêndice VIII), cujo tema é “Importância da educação”. É pedido a estes dois grupos (compostos no máximo por dois elementos) que defendam a perspectiva que lhes calhou. Ou seja, se estão em acordo ou desacordo relativamente à importância da educação. Neste confronto assumirei o papel de morador. Isto é, irei controlar a discussão e o ânimo dos participantes para que não se verifique muito barulho, desordem nem o desvio do assunto em debate. Após este debate questiono aos observadores sobre o que acharam do que foi dito. Primeiramente, peço a opinião a estes, depois solicito também a opinião dos elementos dos grupos que estiverem em discussão, na qual analisaremos com maior profundidade algumas ideias que foram expostas. Esta atividade assemelha-se à técnica de brainstorming que encontramos em alguns livros relativos a dinâmicas de grupo como Minicucci (1976) e Idanéz (2004), porque consiste numa questão inicial que é colocada ao grupo, sobre a qual se devem pronunciar e apresentar ideias, e cujos observadores devem prestar atenção ao que é referido, verificando-se posteriormente a análise de algumas das ideias mencionadas.

- Questionário avaliativo da sessão.

Quarta sessão – Respeito:

- Objetivo: Refletir sobre as práticas de respeito, bem como compreender a importância do respeito como o facto de favorecer a construção de relações.
- Atividade “Fala-me de respeito”.

Nesta atividade os jovens sentam-se em círculo, sendo-lhes entregue uma caneta e uma folha de papel que será dividida em três partes. Na primeira parte o jovem escreve o que entende por respeito. Na segunda parte refere um exemplo de uma situação em que se tenha verificado respeito ou a sua ausência. Por fim, na terceira parte irá apresentar a justificação do exemplo. Ou seja, porque acha que o episódio que referiu retrata ou não uma situação baseada no respeito. Este trabalho é anónimo. De seguida, recolherei as folhas e distribuirei ao acaso, tendo o cuidado de não entregar ao próprio autor a folha que redigiu. Posteriormente, convidarei todos os jovens a lerem e a exprimirem as suas apreciações e comentários relativamente aos trabalhos que lhes calhou, refletindo também sobre o dever de respeitarmo-nos uns aos outros.

- Atividade “O dever de me respeitares”.

Nesta atividade é pedido aos jovens que escolham um companheiro e que fiquem de pé posicionados frente a frente. À vez, o jovem deverá dirigir-se para o seu par e completar a seguinte frase “Deves-me respeitar porque ...”, apresentando os argumentos que achar necessário para que a outra pessoa compreenda a importância do ato de respeitar. Depois, o elemento que ouviu deverá fazer o mesmo. Cada par à vez realiza esta atividade em voz alta e para o grupo todo. Neste sentido, os jovens perceberão não só que ser respeitado é bom e é algo que queremos, mas que também é importante respeitarmos os outros, sendo um dever de todos os cidadãos.

- Questionário avaliativo da sessão.

Quinta sessão – Poupar:

- Objetivo: Pretende-se sensibilizar os jovens para o uso adequado do dinheiro, esclarecendo algumas formas de poupar. Com isto, procura-se ainda que os jovens aprendam a dar valor ao dinheiro.

- Dinâmica “Verdadeiro ou Falso”.

Primeiro solicita-se aos jovens para se dividirem em dois grupos e deem um nome ao grupo, que deve ser preferencialmente curto. Devem igualmente nomear um responsável por grupo. O jogo consiste em eu apresentar uma afirmação sobre aspetos relacionados com o saber poupar (ver apêndice IX), e os jovens devem mencionar se a afirmação é verdadeira ou falsa. O primeiro grupo a saber a resposta deve comunicar ao responsável e este gritar o nome do grupo, e de seguida referir se a afirmação é verdadeira ou não. Caso tenham acertado na resposta ganham quatro pontos, e se conseguirem justificar a resposta ganham mais dois pontos. Caso não consigam justificar, a equipa adversária pode tentar a sua sorte e explicar porque dada afirmação é verdadeira ou falsa. Se a equipa adversária conseguir dar uma explicação clara e correta ganham os dois pontos. Deste modo, pretende-se que reflitam antes de dar uma resposta.

- Posteriormente, solicitarei aos jovens para desenvolverem no mínimo uma quadra em que esteja presente a palavra poupar, e se utilize outra que rime com esta. Quando terminarem cada jovem lerá a sua.

- Questionário avaliativo da sessão.

Sexta sessão – a designar através da negociação com os jovens:

- Palavra escolhida: Autonomia.
- Objetivo: Procura-se promover e estimular a reflexão, adquirindo uma maior consciência sobre o que é ser autónomo e a importância da autonomia no desenvolvimento do indivíduo e numa vida futura.
- Dinâmica “Leitura de imagens”.

A atividade consiste em colocar em cima de uma mesa várias imagens (ver apêndice X) por mim selecionadas para que todos possam ver. Posteriormente, os jovens escolherão uma, sendo que o grupo de sábado devido ao número reduzido de jovens escolherão duas. Após os jovens terem selecionado as imagens, sentam-se em círculo e justificam porque fizeram essa escolha. No sentido de os ajudar questiono sobre o significado da imagem, bem como a relação que esta estabelece ou não com o conceito de autonomia, desenvolvendo-se reflexões e significados relativos à imagem e ao próprio conceito de autonomia. Neste momento os outros jovens podem participar e ajudar o seu colega. Esta atividade assemelha-se à dinâmica “fotopalavra ou fotolinguagem” abordada por Idanéz (2004), no sentido em que a partir das fotografias escolhidas, desenvolvem-se reflexões, sentidos, significados e sentimentos.

- Dinâmica “Flor da autonomia”.

Pede-se aos jovens que perante um desenho de uma flor pensem em conjunto e que cada um deles escreva numa pétala uma expressão que considerem estar relacionada com a autonomia. Como tal, gera-se uma vez mais uma reflexão, e sobretudo uma organização de ideias sobre o conceito de autonomia. O desenho da flor da autonomia que foi feito numa cartolina encontra-se em cima de uma mesa e os jovens ficam sentados à volta da respetiva mesa.

- Questionário avaliativo da sessão.

Sétima sessão – a designar através da negociação com os jovens

- Palavra escolhida: Responsabilidade.
- Objetivo: Conhecer as perspetivas dos jovens relativamente ao termo responsabilidade, provocando a reflexão destes sobre o que é ser responsável e o que que isso implica, como por exemplo, as suas vantagens e exigências. Pretende-se igualmente promover o sentido de responsabilidade.
- Dinâmica “Escolhe o teu canto”.

Antes do início da atividade colocarei cartões em certas zonas da sala com as seguintes palavras: “Concordo totalmente”, “Discordo totalmente”, “Concordo parcialmente”, “Não tenho opinião”. A atividade consiste em eu ler uma frase (ver apêndice XI) para posteriormente os jovens deslocarem-se para junto do cartão que identifica a sua opinião. Exemplos dessas frases são: é importante sermos responsáveis, sou responsável quando respeito e cumpro com as minhas obrigações, ou responsabilidade implica fazer tudo o que quero. Depois, questiono os jovens relativamente à sua tomada de posição, gerando um pequeno debate. Após este momento pergunto se alguém deseja trocar de lugar depois de ouvir a opinião dos colegas. De seguida, avanço com a atividade e passo para a frase seguinte.

- Dinâmica “Palavras Cruzadas”.

É distribuído a todos os jovens que se encontram sentados em círculo uma folha com o jogo das palavras cruzadas (ver apêndice XII). Os jovens terão cinco minutos para encontrarem as dez palavras. Posteriormente, cada um dos jovens terá que elaborar uma ou duas frases em que utilizem pelo menos quatro das dez palavras. Quando terminarem essa tarefa dá-se início à leitura das frases que elaboraram, surgindo posteriormente alguns comentários e questões seja da minha parte ou da parte dos jovens.

- Questionário avaliativo da sessão.

Oitava sessão – Educação de pares:

- Objetivo: É pretendido que os jovens esclareçam não só questões, receios, expectativas e perspetivas relacionadas com o viver num apartamento de autonomização, mas que aprendam também sobre quais os aspetos e as responsabilidades fundamentais para alcançar uma vida mais independente e autónoma.

- Antes de se iniciar a conversa sobre o tema em questão os jovens apresentar-se-ão, quer os convidados quer os participantes do projeto, uma vez que não se conhecem. Esta apresentação será breve, referindo o nome e a idade. Os jovens têm liberdade para mencionar mais aspetos na apresentação.

Nesta sessão receberemos jovens convidados que se encontram, neste momento, a atravessar a experiência de viver num apartamento de autonomização. Esta experiência deve ser caracterizada pelo seu sucesso, sendo um processo que no global está a decorrer de forma positiva, independentemente de no início terem manifestado

dificuldades e falhas durante o processo. Através de uma conversa informal sobre “uma vida autónoma”, os jovens irão trocar opiniões, saberes, dúvidas, receios sobre este processo relativo ao apartamento de autonomização. Caso repare que a conversa se desvie bastante do propósito da sessão colocarei uma questão sobre o tema. Convém esclarecer que esta sessão irá realizar-se tendo em conta a disponibilidade dos jovens convidados. Como tal, na sessão anterior explicarei melhor aos jovens o objetivo e funcionamento da sessão da educação de pares e solicitarei a estes para identificarem um conjunto de questões que depois gostariam de colocar aos convidados.

- Questionário avaliativo da sessão.

Nona sessão – Síntese:

- Objetivo: Identificar, organizar e sintetizar as principais informações adquiridas ao longo do projeto, assim como os aspetos que consideraram mais marcantes.

- Início da conceção de um trabalho final em grupo que poderá ser um cartaz, um vídeo ou outro meio de apresentação sugerido pelos jovens. Decidi que seria interessante os jovens desenvolverem este trabalho, porque considero que «é importante gastar um tempo escrevendo as próprias conclusões, perguntas e dúvidas» (Souza, 2004: 20). O trabalho deve abranger os conteúdos fundamentais abordados no projeto. Para tal, irei disponibilizar de todo o material utilizado. Nesta altura irei sugerir a um jovem que canta hiphop se este não quer desenvolver uma música de fundo, caso optem por realizar um vídeo. Obviamente, não recusarei a ajuda de outros jovens que também queiram participar nesta tarefa, ou que tenham outra habilidade que seja interessante manifestar para a conceção do trabalho. Este momento do projeto é muito importante, pois exige trabalho em equipa e este é um bom exercício para promover capacidades como saber ouvir o outro, exprimir ideias, respeitar as diferentes opiniões, negociar, entre outras coisas. Estas capacidades são igualmente essenciais na vida de uma pessoa.

- Nas sessões dedicadas à conceção do trabalho final não irei passar questionário, pois é somente trabalho autónomo dos jovens.

Décima sessão – Síntese:

- Objetivo: Identificar, organizar e sintetizar as principais informações adquiridas ao longo do projeto, assim como os aspetos que consideraram mais marcantes. Posteriormente, os jovens apresentarão o trabalho desenvolvido, em que se

pretende que estes se exprimam e falem sobre o trabalho efetuado, apropriando-se das informações.

- Continuidade da sessão anterior.

O desenvolvimento do trabalho final em grupo está repartido em duas sessões, pois não se pretende que o trabalho seja condicionado pela pressa, mas sim pela reflexão e pela identificação dos aspetos abordados mais importantes, em prol de um trabalho com maior envolvimento, concentração e qualidade.

- Apresentação do respetivo trabalho.

Décima primeira sessão – Ponto de chegada:

- Objetivo: Avaliar o processo e os efeitos que o projeto teve para eles e para mim e o modo como este decorreu.

- Uma reflexão minha e dos jovens sobre o projeto e as aprendizagens efetuadas através da dinâmica “Completa”, que Manes (2007) e Idanéz (2004) nos dão a conhecer. Esta atividade consiste em os jovens e eu completarmos oralmente a seguinte frase: “neste projeto senti-me ... porque ...”. Antes de iniciar esta dinâmica refiro aos jovens que devem desenvolver bem a frase, não referindo apenas um aspeto. Explico que o que é pretendido é que estes deem a sua opinião sobre o que foi abordado no projeto e o modo como este decorreu. Esta atividade é realizada com todas as pessoas sentadas uma vez mais em círculo. Após todos terem completado a frase elabora-se uma lista conjunta através das respostas de cada um, separando os pontos positivos dos pontos negativos.

- Questionário avaliativo final.

4.4. Avaliação

A avaliação é uma constante da vida humana, no sentido em que somos avaliados e avaliamos frequentemente (Freitas, 1997), sendo esta uma componente central em qualquer projeto ou plano de intervenção (Capucha 2008), constituindo «o principal instrumento do sentido crítico necessário à implementação de projectos» (16). Pode-se definir resumidamente a avaliação como um

«processo sistemático de pesquisa, questionamento e reflexão através do qual as pessoas e as instituições envolvidas ou interessadas no projecto pensam criticamente sobre os objectivos planeados (incluindo sobre as teorias implícitas e explícitas que lhes subjazem), aprendem com o que estão a fazer e apreciam quer a qualidade da intervenção, quer os resultados produzidos» (Capucha, 2008: 8).

Desta forma, a avaliação é um processo pedagógico que exige «um conjunto de conhecimentos teóricos e metodológicos, bem como, um conjunto de competências necessárias» (Ballesteros, 1996: 21), possibilitando, por sua vez, a aquisição de conhecimentos e competências.

Quando desenvolvemos um projeto é importante prever, planejar e definir bem o modelo de avaliação que iremos implementar. Digamos que, «o próprio processo de avaliação é planejado da mesma forma que um projeto (...)» (Schiefer et al, 2006: 50) e este não deve ser imutável, mas sim flexível.

A avaliação do projeto “Melhor Futuro” decorrerá de um processo contínuo. Isto é, estamos a falar de uma avaliação contínua, que permite que a aprendizagem seja já integrada no respetivo projeto, enquanto da avaliação final beneficiarão somente projetos futuros. Assim, em termos de temporalidade, interessa efetuar uma avaliação *ex-ante*/avaliação diagnóstico, que ocorre antes do início do projeto (Monteiro, 2000; Capucha, 2008) e que irá debruçar-se sobre o levantamento de informações sobre os jovens, o contexto, as necessidades, os recursos, as expetativas, as motivações, a coerência, a utilidade e a pertinência do projeto. Haverá igualmente uma avaliação *in curso*/avaliação *on going*/avaliação formativa, que ocorre durante a fase de implementação (Ballesteros, 1996; Monteiro, 2000; Capucha, 2008) e cuja informação obtida permite promover ou ajustar o projeto, interessando-se não só pela eficácia e eficiência, mas também na minha relação com os jovens e a própria relação entre eles, assim como, o modo como decorrem as sessões e as atividades. Assim sendo, encontro-me numa perspetiva de avaliação de processo, dado que procuro acompanhar o modo de funcionamento do projeto (Monteiro, 2000), como por exemplo, como decorreram as estratégias e as atividades desenvolvidas. Por fim, realizar-se-á uma avaliação *ex-post*/avaliação final/avaliação sumativa, que como o próprio nome indica ocorre no final do projeto (Ballesteros, 1996; Monteiro, 2000; Capucha, 2008), focalizando-se na análise das aprendizagens realizadas, dos resultados e os efeitos do projeto.

Pretendo também realizar uma avaliação interna, que se traduz numa avaliação realizada pelos próprios intervenientes das atividades avaliadas ou que integram as instituições em que o projeto decorre (Monteiro, 2000; Capucha, 2008). Neste caso os avaliadores serão os intervenientes das atividades, ou seja, eu e os jovens. No entanto, tenho a consciência que uma perspetiva externa realizada por sujeitos estranhos à instituição e que não participaram diretamente nas atividades que serão objeto de

avaliação (Monteiro, 2000) pode conferir uma maior credibilidade e objetividade, assim como, uma perspectiva não tanto enviesada devido a um olhar mais distanciado. Contudo, tendo em conta a dimensão do projeto e como resulta de um estágio académico de poucos meses, penso que uma avaliação interna será o necessário para compreender e avaliar o processo e o sucesso do mesmo.

Os principais momentos de avaliação decorrerão após cada sessão, em que existirá um momento de autoavaliação e de hetero-avaliação. Quanto à autoavaliação como o próprio nome indica será realizada pela própria pessoa que será alvo de avaliação. Quer os jovens quer eu realizaremos mecanismos de autoavaliação, em que se fará uma reflexão individualizada. Vejamos, eu farei uma avaliação sobre mim mesma através da observação participante, que se materializará no meu guião de avaliação (ver apêndice XIII) e nas notas de terreno. Os jovens também se avaliarão na última sessão que é dedicada à avaliação do projeto. Ao longo das sessões os jovens também têm a oportunidade de se avaliarem quando no final das sessões lhes entrego um questionário que tem um item sobre a participação deles e duas questões abertas em que podem falar de si, apesar de não estar diretamente implícito. Relativamente ao momento de hetero-avaliação, este será efetuado pelos jovens também pelo preenchimento dos questionários e de uma conversa informal na última sessão, dando o seu parecer sobre as sessões e sobre mim. Também eu realizarei uma hetero-avaliação recorrendo uma vez mais à observação participante e focando na postura e comportamento dos jovens e na forma como as sessões decorreram. Assim sendo, tanto eu como os jovens seremos sujeitos e objetos de avaliação.

Neste seguimento interessa falar dos instrumentos de avaliação, que serão fundamentalmente a observação participante, o meu guião de avaliação e os questionários, que serão úteis para fazer um registo das atividades e da própria sessão, bem como da minha ação, da participação, postura e comportamento dos jovens. Quanto aos questionários importa esclarecer que existem três tipos diferentes, o questionário avaliativo que passarei na primeira sessão (ver apêndice XIV), o questionário avaliativo das sessões (ver apêndice XV) e o questionário avaliativo final (ver apêndice XVI). Os questionários são anónimos e serão analisados pelo programa SPSS e com eles procuro obter a opinião dos jovens. Os questionários possibilitarão dados quantitativos, enquanto os restantes instrumentos proporcionarão a obtenção de dados qualitativos. Estes dados centram-se na minha visão/opinião e na dos jovens, promovendo o envolvimento e a participação dos intervenientes do projeto, configurando

consequentemente um processo de avaliação mais democrático. A avaliação será participativa, na medida em que é promovido o diálogo, o envolvimento e a tomada de consciência dos atores sociais (jovens) (Almeida, Boterf e Nóvoa, 1993).

Com os instrumentos indicados anteriormente haverá mais informações sobre o processo de implementação do projeto, permitindo analisar e compreender os processos e os resultados, como por exemplo, se os jovens se apropriaram do que foi discutido nas sessões. Procuo também perceber até que ponto os resultados foram ao encontro dos objetivos pré-estabelecidos (avaliação de resultados ou de impacto).

Considero a avaliação relevante e pertinente, pois é necessário conhecermos, compreendermos e refletirmos sobre a própria prática, de forma a redefinirmos, ajustarmos e melhorarmos as ações futuras. Por outras palavras, «procura-se com o exercício de uma avaliação aprender com a experiência bem como integrar em acções futuras os conhecimentos adquiridos ao longo do processo já desenvolvido» (Monteiro, 2000: 140). Por isso, a avaliação é um instrumento de aprendizagem e de desenvolvimento, que permite melhorar a capacidade de gestão e técnica do próprio projeto, redefinir objetivos, ajustar atividades e estratégias, corrigir erros e evitar a sua repetição (Schiefer et al., 2006), assim como melhorar as condições de implementação, e neste caso específico, produzir conhecimentos sobre a intervenção com jovens institucionalizados, principalmente na área de apoio à autonomia de vida. Como tal, a avaliação para além de ser um instrumento de apoio ao processo de decisão e de aprendizagem, é um instrumento de mudança. Tendo em conta os argumentos anteriormente mencionados

«uma avaliação pode ser mais do que uma simples verificação da eficiência do projecto; ela pode também fornecer uma perspectiva nova de adequabilidade do mesmo. Em vez de procurar apenas ver se o projecto ainda está no caminho certo, a avaliação pode tentar encontrar o caminho correcto» (Schiefer et al, 2006: 43-44),

porque ela promove o esclarecimento e recomendações. Porém, «as avaliações apenas geram valor quando delas são retiradas lições e quando o conhecimento que produzem encoraja ou facilita os processos de aprendizagem ou desenvolvimento organizacional» (Schiefer et al, 2006: 35) com vista à melhoria.

**CAPÍTULO V – O PROJETO VIVIDO: O DISCURSO E A
REFLEXÃO DOS JOVENS**

Esta seção do trabalho desenvolvido dá a conhecer uma outra etapa do projeto “Melhor Futuro”, a sua implementação e o seu desenvolvimento, focando-se fundamentalmente na visão e na reflexão efetuada pelos jovens sobre os temas abordados.

5.1. Sessão de Apresentação

A primeira sessão do projeto traduziu-se num momento especial do meu período de estágio, uma nova etapa começava, sendo que

«comecei a ganhar mais entusiasmo em relação ao projeto. Não sei bem explicar porquê, talvez porque o projeto estava a ganhar vida, passando de umas folhas para o mundo real, deixando de ser um documento para ser um trabalho prático (...)» (NT 29).

Iniciei esta sessão com a minha apresentação, e de seguida apresentei de uma forma simples e sucinta o projeto, mencionando «todos os aspetos que considerei fundamentais os jovens conhecerem desde início, até para saberem no que estavam ‘metidos’» (NT 29), evitando também que se «sentissem confusos com tanta informação» (NT 32).

Após este momento de apresentação passamos para a atividade “Mímica” e na segunda fase desta atividade os jovens definiram como planos futuros: concluir o 12º ano; prosseguir nos estudos; ter um emprego; comprar uma casa ou partilhar a casa com amigos, irmãos ou companheiros; casar; construir família; viajar; viver noutra país; ser feliz; ser cantor de hip-hop; participar na casa dos segredos e fazer voluntariado, ajudando algumas crianças. Os planos mais mencionados foram ter uma casa e construir uma família. É interessante observar estes seus planos, porque especificamente estes dois são coisas que de momento os jovens estão privados ou têm um contacto mais limitado, dado que alguns só vão para sua casa e para a sua família aos fins de semana ou nas férias. Nesse sentido,

«uma jovem comentou que ia fazer de tudo pela sua família e pelos seus filhos, evitando que estes fossem parar num lar. ‘Não quero isso para eles’ dizia a jovem, e os seus colegas concordaram. De seguida, esclareceu que a APC era uma casa boa e que gostava das pessoas de lá, mas referiu que estar numa casa com a nossa família, e esta ser feliz e ter condições é o que deseja para os seus filhos. (NT 32).

Deste modo, a jovem reconhece a valor da família e não deseja para os seus filhos um futuro diferente do seu.

Para os planos anteriormente referidos se concretizarem os jovens indicaram que seria necessário: ganhar dinheiro e poupá-lo; trabalhar muito; estudar; empenho; força de vontade; paciência; persistência; coragem; mudar algumas características da sua

personalidade; ter responsabilidade e maturidade; confiança e mostrar o valor que a pessoa tem; ser calmo e tranquilo perante a vida. Desta forma, «é possível verificar que os jovens têm a consciência que para conseguir atingir determinado fim é necessário fazerem coisas para que realmente isso seja possível» (NT 29). Os aspetos mais mencionados foram estudar e trabalhar, reconhecendo portanto que os estudos são um investimento para a sua vida profissional, e por sua vez o trabalho é um meio para ganharem dinheiro, sendo estes aspetos fundamentais à sobrevivência. Neste sentido, podemos verificar uma associação entre a educação, o trabalho e o dinheiro. Importa esclarecer que, o trabalho é visto por estes jovens como uma segurança para o futuro, na medida em que consiste numa fonte de rendimento económico que permitirá garantir a subsistência, pagar as suas despesas, satisfazer as necessidades básicas, conseguir uma maior estabilidade e uma melhor qualidade de vida, assim como, alcançar uma maior autonomia (económica).

Com este exercício os jovens conseguiram identificar alguns aspetos necessários para uma vida adulta e fora da instituição como a responsabilidade, o trabalho, o dinheiro e o saber poupar. Isto, vai ao encontro de um dos objetivos específicos do projeto (alertar para algumas necessidades da vida fora da instituição e de uma vida adulta).

Depois da atividade pedi aos jovens para escolherem as duas palavras-chave que faltavam e que iriam igualmente ser alvo de reflexão. Os jovens identificaram as seguintes palavras: autonomia, organização, responsabilidade, autoestima, sociedade, valores, confiança, motivação, empenho e ter objetivos. Na sessão dos Direitos e Deveres ficou decidido que as palavras seriam autonomia e responsabilidade. Com as palavras que os jovens identificaram consegui perceber que estes entenderam o projeto.

5.2. Sessão sobre Direitos e Deveres

Esta sessão começou pela atividade “Ilha deserta”, em que os jovens referiram que para um grupo que quer viver num sítio inabitado e que acabou de descobrir é necessário aspetos como a alimentação, casa, trabalho, dinheiro, inter-ajuda, regras e alguém que detém mais poder para estabelecer ordem. Ao mencionarem a existência de regras, identificaram algumas como o respeitar e não roubar, e posteriormente abordarmos a questão dos direitos e dos deveres. A atividade terminou com a perceção que um cidadão é um sujeito que pertence a uma comunidade, estabelecendo relações sociais e que possuiu direitos e obrigações que todos devem conhecer, respeitar e

cumprir «para um bom ambiente na sociedade, uma convivência mais civilizada, saudável, pacífica e equilibrada» (NT 36).

Posteriormente, passamos para a atividade “O Cubo” em que foram referidos: o direito de ser respeitado, o dever de respeitar, o dever de não insultar e maltratar ninguém, o dever de não roubar, o dever de não matar, o dever de estudar, o direito à educação, o direito à cultura, o dever de ouvirmos os outros, o direito à liberdade de expressão, o dever de ter tudo organizado e arrumado, o direito ao repouso, o direito ao desporto, o direito de viajar, o dever de ajudar, o direito à casa, entre outras coisas. Os jovens mencionaram direitos e deveres que estavam mais relacionados com eles e o seu dia a dia.

De seguida, através do visionamento de um pequeno vídeo que falava sobre os direitos humanos verificou-se um breve debate sobre a mensagem que o vídeo lhes transmitiu e a importância de existirem direitos e deveres. No debate os jovens concluíram que todas as pessoas são responsáveis pela sua comunidade e que devemos lutar pelos nossos direitos e contribuir para uma sociedade melhor. Quanto à importância dos direitos e deveres repetiram a mesma ideia que referiram na atividade “Ilha Deserta” e que já mencionei anteriormente.

5.3. Sessão sobre Educação

A sessão inicia-se com a atividade “Jogo das Palavras”, em que os jovens identificaram palavras que associam à educação, justificando posteriormente a sua opção. Os jovens escreveram as seguintes palavras: intenções, expressão, direitos, leis, regras, valores, desenvolvimento, cultura, pensar, raciocínio, saber, aprender, aprendizagem, compreensão, interação, bem-estar, comportamento, saber estar, forma de falar, ouvir os outros, respeito, ser honesto com os outros, ser paciente com os outros, estudo, respeitar as regras do estudo, escola, alunos, casa, trabalho, sucesso, paz, empenho e bom ambiente. Com base nessas palavras

«argumentaram que para haver educação tem de haver respeito, sendo igualmente necessário saber ouvir os outros e ser paciente, pois se não tivermos paciência falamos de um modo mais agressivo e arrogante, não se verificando educação. Abordaram ainda que não há educação quando alguém fala e o outro indivíduo fala por cima ou faz expressões faciais do género de quem está no gozo ou a desprezar totalmente o que está a ser dito. Disseram que a escola, a casa e o trabalho são contextos em que há educação, porque faz-se aprendizagens, acrescentando que para sermos bem-educados temos que cumprir determinadas regras. Referiram igualmente que através da educação uma pessoa sabe estar e sabe-se comportar» (NT 45).

Reconheceram que a educação vai além da escola e do estudo, implicando igualmente o saber, o raciocínio, o pensar e a compreensão em prol do nosso desenvolvimento e da nossa cultura em geral. O respeito pelos direitos e leis, assim como as intenções e os valores como a honestidade são dimensões importantes na interação entre as pessoas e que favoreceram o bom ambiente e o bem-estar, verificando menos conflitos e uma paz maior. Através da educação acreditam que terão maior sucesso, porém é necessário empenho.

De seguida, realizou-se a atividade da “Importância da educação em debate”, em que abordaram principalmente o saber, os valores, o respeito e a questão do emprego. No fim desta atividade todos os jovens concordaram que a educação é importante, apresentando alguns argumentos, como por exemplo,

«mais e melhor educação possibilita um melhor emprego e um salário melhor, o que permite consequentemente uma melhor qualidade de vida; e que o respeito é uma das bases da educação, sendo algo fundamental para um bom ambiente e na relação com as pessoas» (NT 40).

Acrescentaram que a «educação permite um melhor futuro e um melhor emprego, sendo importante para a nossa cultura e para o nosso desenvolvimento» (NT 45), indo ao encontro das perspetivas de diferentes autores como Delors *et al.* (1996) quando refere que a educação contribui para o desenvolvimento do ser humano e de Ferreira quando afirma que «a posse de um elevado capital escolar e cultural permite a abertura para outras dimensões da vida» (1989: 99).

5.4. Sessão sobre Respeito

A questão do respeito foi bastante referenciada pelos jovens ao longo das sessões, sendo alvo de reflexão nesta sessão que começou pela atividade “Fala-me de respeito”. No debate que se criou os jovens afirmaram que o respeito deve ser algo mútuo e implica: o cumprimento de regras, boas maneiras, boa educação, saber falar civilizadamente com as pessoas, não dizer asneiras, saber ouvir os outros, tratar bem as pessoas, não insultar nem gozar, não agredir, não magoar os outros (fisicamente e psicologicamente), ter consideração pelos outros, não trair, entre outras coisas.

Esclareceram que o respeito passa por saber tratar bem as pessoas. Afirmaram que se tratarmos bem as pessoas estas irão mais facilmente tratar-nos bem, e o respeito surge naturalmente. Explicaram que tratar bem as pessoas passa por tratá-las de forma civilizada e por falar adequadamente. Isto é, «quando as pessoas falam bem e com calma umas para as outras sem serem agressivas ou sem se insultarem nem magoarem» (NT 59).

Neste sentido identificaram alguns exemplos. Explicaram que quando alguém nos pede licença para passar é uma situação de respeito, porque nos está a tratar de forma civilizada. Entendem que quando reclamamos com um professor que nos manda calar ou quando se responde de um modo mais brusco e arrogante a um funcionário que os chama atenção é uma falta de respeito, porque temos de respeitar o professor e também porque o respeito exige termos cuidado com o modo como falamos, evitando sermos agressivos quando contestamos algo. Neste sentido, explicaram que não é falta de respeito responder às pessoas, pois essas pessoas podem não ter razão, mas o modo como falamos quando damos a conhecer a nossa perspetiva pode não ser o melhor e podemos desrespeitar a pessoa. Os jovens têm a consciência que essas chamadas de atenção são para o seu bem, e por isso defendem que não devem responder mal a essas pessoas, e sim ouvi-las e respeitá-las. Defendem também que existe respeito quando num transporte público as pessoas que estão sentadas nos lugares para grávidas se levantam quando chega uma. Isto porque estão a respeitar a prioridade que é dada às grávidas. Por outro lado, quando se mente sobre um amigo e se conta um segredo de outra pessoa é falta de respeito, porque entendem que para o respeito existir

«não se coloca em jogo quem nos é próximo. Esclareceram esta frase referindo que há respeito quando há consideração e um sentimento positivo de estima relativamente à pessoa, e que não devemos quebrar a confiança dela, e sim preservar a ligação que temos com essa pessoa. Mencionaram igualmente que não se deve ter respeito apenas com um professor ou no trabalho, mas que devemos também respeitar a família, os amigos, os namorados ou namoradas, mas sobretudo respeitarmo-nos a nós próprios e promover a nossa dignidade» (NT 41).

Concluíram que devemos «respeitar não só pelo bom senso de cada um, mas porque é um dever de todos enquanto cidadãos» (NT 59). Acrescentaram que o respeito é importante na sociedade e nos mais diversos contextos, porque “com respeito podemos obter coisas boas”, tal como escreveu um jovem na primeira atividade. Segundo os jovens o respeito favorece e melhora a relação com as pessoas, «evitando consequentemente alguns conflitos e outras consequências negativas, como por exemplo, no trabalho podermos perder o emprego caso se verifique algumas vezes falta de respeito» (NT 44). Adiantaram outro componente que melhorará a relação entre as pessoas – a compreensão, afirmando que com compreensão e respeito «‘tudo vai ao sítio’. Ou seja, as pessoas conseguem-se entender» (NT 59), não existindo tantos problemas.

Na atividade “O dever de me respeitares” refiram principalmente que devem ser respeitados porque é um direito das pessoas serem tratadas com respeito e dignidade,

logo o facto de serem pessoas é motivo para serem respeitados; merecem ser respeitados; respeitam os outros e porque não fizeram mal nenhum à outra pessoa.

5.5. Sessão sobre Poupar

A questão do dinheiro e de poupar foi algo referenciado pelos jovens como algo necessário para o seu futuro, e esta sessão debruçará sobre isso através da atividade “Verdadeiro ou Falso”, que lhes mostrou diferentes formas de poupar; os «jovens acertaram na maioria das questões, conseguindo igualmente justificar o porquê de dada frase ser verdadeira ou falsa» (NT 48).

Quanto à segunda atividade em que era pedido que desenvolvessem uma quadra, esta não foi possível concretizar-se, pois já não havia tempo disponível. Assim sendo, fez-se uma pequena reflexão sobre a importância do ato de poupar, em que os jovens referiram que é importante pouparmos «para termos dinheiro para gastar nas coisas essenciais e para não termos problemas económicos» (NT 48). Os jovens também têm a noção que por vezes gastam o dinheiro em coisas desnecessárias, referindo que no futuro as coisas terão de ser diferentes e que terão de ser mais responsáveis com o seu dinheiro.

Só duas jovens trabalham e ganham dinheiro, mencionando que procuram poupar e que já começam a ganhar a noção do valor do dinheiro. Uma dessas jovens referiu uma estratégia que utiliza para não gastar logo o dinheiro de uma vez. Contou que invés de comprar todo o material que quer, todos os meses compra somente uma peça, o que demonstra cuidado na gestão do seu dinheiro e uma maior responsabilidade e maturidade. Neste sentido, pode-se concluir que «o dinheiro, claro, é importante para quem já aprendeu a dar-lhe valor» (Pais, 2001: 276). Também a outra jovem que trabalha possui estas características. Na minha perspetiva o facto de estas jovens trabalharem, serem as mais velhas e de saberem que irão viver dentro de meses num apartamento de autonomização ajuda nesse sentido, de uma maior preocupação com o dinheiro.

5.6. Sessão sobre Autonomia

Esta sessão é dedicada a uma das palavras que os jovens escolheram – a autonomia. Primeiramente, realizamos a atividade “Leitura de imagens”, desenvolvendo-se uma reflexão sobre o conceito. Nessa reflexão os jovens mencionaram que quando uma pessoa é autónoma é motivo para ficar contente e satisfeita consigo própria, pois significa que consegue fazer as coisas sozinha, logo não

precisa da ajuda nem da orientação dos outros, tendo igualmente o poder para tomar as suas próprias decisões e fazer as suas escolhas, sendo que estas devem ser bem pensadas e ponderadas, tal como refere uma jovem. Ou seja, «a autonomia é aqui entendida como a capacidade do sujeito decidir e agir por si mesmo (...)» (Reichert e Wagner, 2007: 408), não sendo obrigados a fazer algo. Neste sentido, um jovem mencionou o exemplo dos meninos da primária que são obrigados pelos adultos a irem à escola.

Outros aspetos referenciados pelos jovens em relação ao que entendem por autonomia passa pelas pessoas demonstrarem competências, tais como: saber ser mãe; saber ser pai; saber procurar um emprego; saber trabalhar; saber estar e saber comportar perante as pessoas e a sociedade em geral; enfrentar os desafios da vida e resolver os próprios problemas; raciocínio; responsabilidade; comprar e gerir uma casa, que implica não só saber cozinhar e arrumar as coisas, mas também ganhar dinheiro para pagar as contas e as coisas básicas, como por exemplo, a alimentação. Os jovens reforçaram a ideia que para ter uma casa é preciso muita autonomia e que para ganharem mais autonomia o dinheiro é muito importante, pelos motivos anteriormente mencionados, mas igualmente importante é «saber gerir o dinheiro, poupando-o e não gastando em coisas desnecessárias» (NT 58). Assim sendo, estão «presentes noções como: saber fazer, saber decidir, assumir responsabilidades, ser capaz de realizar algo, capacidade para aceitar desafios (...)» (Gomes, 2010: 198).

Os jovens consideram que quando existe maior autonomia existe consequentemente maior independência, liberdade e responsabilidade, e vice-versa, entendendo a liberdade como o facto de um indivíduo ser livre para fazer o que quiser, não perdendo o respeito pelo outro e o sentido de responsabilidade. Esclarecem que a responsabilidade e a autonomia completam-se mutuamente, não existindo uma sem a outra. Os jovens abordaram ainda que quando há alguém que nos comanda, ou seja, quando há uma orientação constante em que nos dizem o que fazer, o que não fazer, como agir, como comportar não estamos a ser autónomos, «exceto em alguns contextos como o trabalho, pois aí temos o chefe, e este dá-nos ordens, dizendo o que temos de fazer» (NT 53). Os jovens acrescentaram que quando somos mais novos e somos comandados pelos adultos parecemos marionetes.

Entendem também que a autonomia não surge de um dia para o outro, «é algo que pode ser conquistado, independentemente do indivíduo» (NT 53), e portanto «deve ser concebida como uma capacidade que se constrói e que pode ser exercida de forma diferencial (...)» (D'Almeida, 2009: 33). Os jovens têm a consciência que, com o tempo e com a

idade, as pessoas conquistam mais autonomia. Mais tarde, recorrendo a uma imagem em que havia uma pessoa com incapacidade motora disseram que esse indivíduo apesar da sua condição física (não poder andar) podia ter autonomia noutras coisas, como por exemplo, saber cozinhar. Essa sua condição não era um elemento impeditivo para alcançar a sua autonomia. Neste seguimento, esclareceram que as pessoas podem ser autónomas em determinadas situações e noutras não, tal como defende Sarmiento quando diz que «as diferentes formas de autonomia são relativamente interdependentes, de tal forma que pode acontecer que, não existindo uma dessas formas, outras não possam ser exercidas» (1996: 10 citado por Macuch, 2010: 53). Assim sendo, afirmaram que «‘ninguém é totalmente autónomo’ (...) ‘Há sempre alguma coisa em que precisamos de ajuda’» (NT 58). Desta forma, concluiu-se «que mesmo com autonomia precisamos de alguma ajuda em determinadas situações, mas que no geral é suposto termos capacidades para fazer as coisas sem ajuda» (NT 64). Por isto, entenderam que o bebé não é um ser autónomo, pois precisa dos cuidados constantes dos adultos, como por exemplo, para lhes dar de comida. Ser autónomo é ter mais capacidades e mais responsabilidades. Um jovem acrescenta que ser autónomo dá conseqüentemente mais trabalho, argumentando que «quem sabe cozinhar é autónomo nesse campo, mas isso dá-lhe mais trabalho, pois tem de perder tempo para cozinhar» (NT 64).

Todos concordaram que quando saírem da instituição é preciso conquistarem a autonomia pelos motivos anteriormente mencionados, salientando o facto de fazerem as coisas sozinhas e de não dependerem de ninguém. Houve uma jovem que frisou que precisa de conquistar muita autonomia. Interessa referir que essa rapariga é uma das jovens que este ano irá para um apartamento de autonomização com a sua irmã. Também por isso foi uma das jovens que se revelou mais concentrada, tal como a sua irmã. Verifico que estas jovens se mantêm concentradas e que demonstram empenho, responsabilidade, dedicação e têm planos definidos, sendo notório que se encontram numa fase diferente em relação aos outros jovens.

De seguida, na atividade “Flor de autonomia” as palavras que os jovens escreveram foram: liberdade, dinheiro, emprego, cuidar e gerir uma casa, gestão, independência, tomar as nossas próprias decisões/poder de decisão, fazer as coisas sozinha/saber fazer as coisas, responsabilidade e respeito, noção de vida e dos seus atributos, explicando que é preciso termos a noção do que as coisas valem, do que é preciso fazer e das capacidades necessárias. Estas palavras foram referidas ao longo da reflexão da atividade anterior de forma mais ou menos direta.

5.7. Sessão sobre Responsabilidade

A outra palavra escolhida pelos jovens foi a responsabilidade, e a sua reflexão começou com a atividade “Escolhe o teu canto”. Esta atividade gerou um debate interessante, em que os jovens referiam diferentes aspetos, sustentando com exemplos. Vejamos, quando digo “Tenho maior liberdade quando as pessoas se apercebem que sou mais responsável”, os jovens concordaram e deram-me logo o exemplo de uma jovem cuja quem a equipa técnica deixa fazer mais coisas, dando-lhe mais liberdade e podendo sair mais facilmente. Isto acontece, porque entendem que esta é responsável e sabe-se comportar. Os jovens associaram a liberdade ao poder sair mais facilmente da APC, mas também a terem mais “margem de manobra”. Quando mencionei a afirmação “Deixar um filho de dois anos sozinho em casa é um exemplo de responsabilidade” todos discordaram, justificando «que não somos responsáveis quando deixamos sozinhas pessoas que temos ao nosso cuidado e que precisam de nós» (NT 57), principalmente um bebé que precisa de supervisão e depende dos adultos dado que não possuiu capacidades mentais, psicológicas e físicas para sobreviver sozinho numa casa. Chamaram também à atenção para o risco de existir algum acidente.

Relativamente ao próprio conceito de responsabilidade entendem que este se baseia «no cumprimento dos deveres, das tarefas e das obrigações que nós temos enquanto cidadãos, filhos, estudantes, trabalhadores e amigos» (NT 57), das promessas que fazemos, bem como o dever de lutarmos pelos nossos direitos, demonstrando responsabilidade social. Os jovens perspetivam igualmente a responsabilidade

«como uma obrigação, um dever, um cuidado em relação aos próprios actos ou em relação a actos praticados por terceiros, pelos quais se pode ser chamado a responder, a prestar contas» (Delgado, 2006: 27).

Esclareceram que somos responsáveis quando: respeitamos as promessas e temos em consideração as pessoas; respeitamos e cumprimos os nossos compromissos; não chegamos atrasados ao trabalho, pagamos as contas a tempo; somos cuidadosos com as nossas coisas e as dos outros; sabemos estar e comportar; somos capazes de fazer mais coisas e fazemos as coisas bem-feitas. Por outras palavras pode-se dizer que uma pessoa responsável é aquela «que tem aptidão para agir, aquele que já dispõe de competências que lhe permitem gerir a sua pessoa e os seus bens, de modo autónomo e livre, sem depender da intervenção ou autorização de terceiros» (Delgado, 2006: 36). Os jovens entendem que a responsabilidade implica autonomia, referindo «que uma pessoa é responsável porque tem mais autonomia, adquirindo conseqüentemente um maior poder sobre si mesmo» (NT 62). Um jovem explica esta situação, dando o exemplo de uma criança

quando vai sozinha para a escola, dizendo que isso acontece porque a criança já tem mais autonomia e os pais sabem que o filho é responsável para ir sozinho.

Para os jovens ser responsável passar também por: saber cuidar de nós, saber o que é o bom e o mau, saber o que é socialmente aceite e o que não é, ter bom senso e não fazer tudo o que nos apetece, pois a responsabilidade implica agir conforme o que é correto, e não praticar comportamentos inaceitáveis que poderão causar problemas. Deste modo, quem é responsável não parte um vidro por vingança, porque sabe que não é correto e traz problemas desnecessários. Do mesmo modo afirmam, «não vou matar uma pessoa só porque me apetece (...) não só pelo próprio ato, mas também pelo risco de deixar a sua família sozinha. Conclui-se que tudo que leve a consequências negativas, de uma forma geral, não traduz responsabilidade» (NT 68). Por sua vez, a responsabilidade implica igualmente valores, princípios e raciocínio, tendo em atenção os limites de ação e cujo sujeito pondera «as prováveis consequências da sua acção e disponibiliza-se para responder pelos seus actos, pelos erros ou prejuízos que eventualmente provoque em outrem» (Delgado, 2006: 28).

Em relação ao tópico anteriormente referido “somos cuidadosos com as nossas coisas e as dos outros” há jovens que defendem que quando perdemos alguma coisa não fomos responsáveis, porque tínhamos que ter cuidado, e outros jovens que dizem que isso pode ter sido apenas um acidente e não irresponsabilidade. Isto porque, «podemos guardar as coisas, mas acontecer perdê-las, porque a carteira estava rota e não tínhamos reparado ou caiu do bolso sem nos apercebermos. Aí, o Cz responde-lhe e diz que as pessoas têm que ter atenção a essas coisas» (NT 62). Portanto, prestarmos atenção e sermos cuidadosos simboliza responsabilidade.

Tendo em consideração a definição de responsabilidade anteriormente mencionada, «os jovens referiram que é importante sermos responsáveis, pois ao respeitar as nossas obrigações e compromissos evitamos consequências que poderão ser menos positivas» (NT 57) e porque também possibilitará maior liberdade. Os jovens entendem também «que quanto mais responsabilidade uma pessoa tem, mais poder, autonomia e liberdade essa pessoa ganha, conquistando igualmente uma maior confiança nos outros» (NT 57). Explicaram que quando uma pessoa é responsável mais facilmente confiamos nela, porque acreditamos nas suas capacidades, sabemos que ela vai cumprir com o que prometeu e fazer o que é preciso e o correto, não prejudicando ninguém de forma grave caso se chateie com alguém, porque tem a consciência que não é a atitude correta. Neste seguimento, uma jovem dá o exemplo de que se um amigo confia nela para «olhar pela

sua casa enquanto está de férias, é porque sabe que ela não iria desrespeitar o que lhe prometeu, e não ia, por exemplo, fazer festas em sua casa» (NT 62). A pessoa ao confiar na outra «está a dar-lhe poder para fazer as coisas por si e a pensar sobre elas» (NT 68).

Posteriormente, realizou-se a atividade “Palavras Cruzadas”, em que os jovens identificaram mais uma palavra que não estava prevista - leal. Considerei que poderiam recorrer a esta palavra, porque se enquadra

«perfeitamente na sessão de hoje, pois quando os jovens dizem que a responsabilidade passa por respeitar e cumprir os deveres, as tarefas, as obrigações e os compromissos, podemos também dizer que temos de ser leais às promessas e aos compromissos que fazemos» (NT 57).

Numa fase seguinte desenvolveram frases com as palavras encontradas na tarefa anterior. Escreveram por exemplo: “Para ser responsável tenho de saber cumprir os compromissos, os deveres e as obrigações”; “Eu para ser responsável preciso sensatez e respeitar os compromissos. Ao ser mais responsável tenho mais poder e autonomia”; “Eu tenho de ter autonomia para tomar conta de uma casa e tenho que ser responsável para pagar as contas. Para ter a minha liberdade devo cumprir com as minhas próprias obrigações e os meus próprios deveres”; “Eu tenho de ser responsável para ter a minha liberdade, tenho que cumprir os meus deveres e compromissos”; “Para ser responsável temos que ter autonomia para podermos ter e respeitar o compromisso para a sociedade”; “Devo ser responsável, demonstrando a minha autonomia e cumprindo os meus deveres. Devo sempre cumprir os meus compromissos com a sociedade”.

As ideias centrais mencionadas pelos jovens nestas frases referem que a responsabilidade passa pelo ato de respeitar e cumprir os compromissos, os deveres e as obrigações, o que por sua vez possibilitará ao indivíduo ter mais liberdade, autonomia e poder. No entanto, este tem de ter sensatez e ser leal com os outros e com os compromissos que estabelece, e assim as pessoas o verão como um indivíduo de confiança. Argumentam também que a sociedade depende da responsabilidade de todos.

5.8. Sessão de Síntese

Relativamente às sessões dedicadas ao desenvolvimento do trabalho final em grupo, apenas o grupo de sábado e um jovem (FJ) ficaram-se pelas duas sessões previstas. O grupo de segunda-feira precisou de ter mais uma sessão, o que considero compreensível dado que é um grupo «maior, logo é mais complicado gerir opiniões diferentes e evitar que estes se distraiam, porque há momentos que muitos deles ficam mais a ver do que a trabalhar e a serem ativos» (NT 70).

O grupo de sábado decidiu fazer apresentação de diapositivos. Este grupo organizou-se muito bem e depois de escolherem em conjunto o fundo do ficheiro: a R propôs dividirem as palavras-chave abordadas entre eles e os seus colegas concordaram. A proposta da R de distribuírem o trabalho foi bem pensada, pois permitiu poupar tempo e garantiu a participação de todos os jovens de igual modo. Todavia, referi que depois eles iriam opinar sobre o trabalho dos outros, podendo sugerir alterações, «isto porque, o trabalho é de todos, independentemente de alguém ter tido mais iniciativa e envolvimento na construção de determinado slide» (NT 61). Desta forma, no último encontro incentivei os jovens a melhorar o trabalho, fazendo mais sugestões. Na segunda sessão dedicada à construção do trabalho final em grupo passou-se o resto das informações relativas às outras palavras-chave e fez-se a conclusão. Com a apresentação concluída escolheram, através das músicas que tinham no computador uma música de fundo, pois de momento não dava para aceder à internet. Todos os elementos estiveram empenhados no trabalho.

Relativamente ao grupo de segunda-feira, após decidirem fazer um vídeo sugeri que começassem a trabalhar nas informações. Assim sendo, recomendei atribuírem uma palavra a cada jovem e este refletir sobre ela e escrever a informação que considere que deva estar presente no vídeo. Como são sete elementos houve dois jovens que trabalharam a mesma palavra em conjunto. Optei por fazer esta recomendação, porque senão o trabalho iria demorar muito mais tempo. Os jovens escolheram as palavras que iriam trabalhar. A primeira sessão dedicada à conceção do trabalho final baseou-se na recolha de informações, na segunda passou-se essas informações para o programa e escolheu-se as imagens. A terceira sessão consistiu em escolher a música, verificar tudo e cronometrar o tempo para cada slide. Neste grupo houve quem estivesse mais empenhado que outros, mas todos contribuíram para o trabalho final.

Quanto ao FJ, este aceitou imediatamente a minha sugestão de fazer a letra de uma música como trabalho final, ficando entusiasmado quando lhe falei disso pela primeira vez, começando logo a improvisar. O jovem iniciou o seu trabalho expressando e escrevendo as suas ideias sem dificuldades. Todavia, senti a necessidade de o alertar para não se preocupar somente com as rimas, mas também em abordar os aspetos referidos ao longo das sessões e criar alguma coerência.

Durante estas sessões do desenvolvimento do trabalho, o FJ falou-me se podia entrar em contacto com um cantor de hiphop, o DI, com o intuito deste participar no trabalho. Depois do jovem explicar a sua vontade e de ponderar sobre o que me disse

falei com a minha orientadora do contexto sobre a proposta do FJ. A orientadora não colocou qualquer problema. Assim sendo, entrei em contacto com o DI através do *facebook*, onde expliquei de forma breve e simples a situação, deixando o meu contacto telefónico. Passado umas semanas, quando já não contava com uma resposta do DI, este manda-me uma mensagem, pedindo-me para lhe ligar para falarmos do projeto. Assim sendo, liguei-lhe e expliquei-lhe melhor a situação, esclarecendo algumas questões. DI referiu que estava disponível para se encontrar na APC comigo e com o jovem. Deste modo, entrei em contacto com a minha orientadora do contexto para saber qual a disponibilidade do FJ para posteriormente dizer ao DI, e este mencionar uma hora exata. Depois de definir o dia e a hora confirmei tudo com a minha orientadora do contexto. Quando contei a novidade ao FJ este ficou radiante, o olhar mudou, «a cara do FJ mudou completamente e não conseguia desfazer-se do sorriso. FJ comentou que estava muito feliz. A sua reação deixou-me muito contente, e sem dúvida que vale a pena trabalhar com jovens para assistir a estas reações» (NT 83).

Interessa mencionar que para todos os grupos dispus dos materiais utilizados nas atividades, no sentido de os auxiliar na construção do trabalho final.

5.9. Sessão do Ponto de Chegada

Nesta sessão reuni-me com os jovens com o intuito de obter a opinião deles sobre o percurso, o processo e os efeitos do projeto. Ou seja, avaliarem o projeto, a mim e os seus colegas, referindo aspetos positivos, aspetos negativos, as aprendizagens que fizeram, se gostaram ou não e porquê.

5.10. O encontro do DI com FJ

O propósito deste encontro para além de proporcionar um convívio entre o jovem e um dos seus ídolos, é também o DI perceber melhor qual a vontade do FJ e decidir se irá participar realmente na música.

Este encontro decorreu na sala de estudo dos mais velhos, em que eu estive presente com o DI, o FJ e um amigo seu. Antes de avançar interessa referir que quando o FJ viu o DI nem parecia o mesmo, dado que estava calado e pouco se mexia, sorrindo timidamente. O jovem não teve grande reação, pelo menos que fosse visível. Acredito que por dentro ele estava bastante entusiasmado. O mesmo aconteceu com o seu amigo.

Quando já estávamos instalados na sala de estudo pedi ao FJ para explicar a situação ao DI, e este assim o fez. O jovem explicou a ideia do trabalho que realizou,

falando do projeto, das palavras que foram alvo de reflexão, e por fim mostrou a letra da música que desenvolveu. Depois deste momento o DI esclareceu que não podia entrar na música, explicando o porquê. DI referiu que para participar numa música, ele teria que se identificar com ela, ser algo muito bom e que fizesse sentido para si. Todavia, adiantou que podiam contar com a ajuda dele na construção da música, dando-lhes conselhos. Deste modo, a conversa que se gerou baseou-se numa partilha de informações e de ideias, em que o DI aconselhou os jovens «sobre aspetos fundamentais numa música, como por exemplo, a organização das ideias, ter cuidado para não repetir as ideias e ser claro no que se diz para que as pessoas que estão a ouvir consigam compreender» (NT 84). Falaram também sobre os seus maiores compositores na área do hip-hop, espetáculos que assistiram e outros aspetos relacionados com este estilo musical.

5.11. Sessão de Educação de Pares

Com o intuito de realizar o planeado para esta sessão pedi ajuda à minha orientadora do contexto, que se disponibilizou para fazer os contactos. Assim sendo, numa primeira tentativa contactou (via telemóvel) com um colega que também trabalha numa instituição com crianças e jovens. Após uma breve explicação do meu projeto e desta sessão em particular, esse profissional disse que seria possível levar à APC jovens que já se encontrem em autonomia de vida. Primeiramente, o profissional falou que esse encontro poderia ocorrer na semana de 21 a 25 de janeiro, mas tal não foi possível. Mais tarde avançou outro dia. Contudo, não voltou a confirmar porque as jovens tinham ido visitar as famílias. Assim sendo, eu e a minha orientadora do contexto de estágio decidimos avançar com outro contacto, desta vez relacionado com a Segurança Social. A profissional que a minha orientadora contactou disse que o encontro entre jovens seria possível, mas não como estava pensado no projeto. Comentou que as jovens que supervisiona e se encontram em autonomia de vida estão numa fase inicial e não gostaria de as colocar numa posição em que teriam que enfrentar um grande grupo. Assim sendo, propôs que duas jovens da APC fossem encontrar-se com estas jovens no centro distrital, sendo que eu e a gestora de caso ou outro elemento da equipa técnica estariam presentes. Desta forma, identificamos que as duas jovens da APC a participar desta experiência seriam as duas irmãs que daqui a uns meses vão para um apartamento de autonomização. Posteriormente, pensamos numa outra sessão em que essas duas jovens iriam contar aos seus colegas como foi o encontro, o que aprenderam e as respostas que as jovens convidadas deram às perguntas que estes colocaram. Deste

modo, estas irmãs refletirão uma vez mais sobre o que as jovens disseram e os seus colegas terão acesso à informação.

Convém esclarecer que antes desta novidade já me tinha reunido com os jovens que integram o projeto para explicar como iria decorrer a sessão com as jovens convidadas, quem eram essas jovens e do que iríamos falar. De seguida, pedi a todos os presentes que indicassem questões que gostariam de ver esclarecidas pelas jovens (ver apêndice XVIII).

Interessa referir que este encontro ainda não ocorreu devido à incompatibilidade quer da jovem convidada quer do sistema.

5.12. Momento da apresentação dos trabalhos finais

A apresentação dos trabalhos finais aos menores da APC foi uma ideia apresentada pela orientadora do contexto, que juntamente com a equipa técnica consideraram pertinente as outras crianças e jovens conhecerem os trabalhos realizados pelos jovens e aprenderam algo mais.

O primeiro a apresentar foi o FJ, depois o grupo de sábado e por fim o grupo de segunda-feira. A apresentação do FJ correu bastante bem e não houve barulho. O jovem começou por ler a música que desenvolveu, terminando a cantá-la. Todos gostaram do seu trabalho, porque foi diferente e tinha rimas interessantes. No fim da sua apresentação o jovem chamou quatro voluntariados, pedindo-lhes para mencionarem uma palavra que estivesse relacionada com o que foi apresentado, e de seguida fez um improviso recorrendo a essas palavras e ao tema em geral.

Quanto ao grupo de sábado a R foi a que esteve notoriamente mais à vontade, não se limitando a ler o power point. A jovem explicou por palavras suas as coisas e levantou questões como “Porque devemos poupar?”. Nesta questão uma das jovens respondeu “Porque estamos em crise”. R aproveitou e aconselhou os seus colegas a não gastarem o dinheiro da mesada em coisas desnecessárias, mas sim em coisas importantes. R intervinha também quando os colegas do seu grupo estavam a apresentar, de forma a completar informação ou a esclarecer melhor as coisas. Por exemplo, quando a S1 estava a abordar a questão da autonomia e referiu que um bebé não é um ser autónomo, a R rapidamente interveio e falou sobre a situação do L, uma criança de três anos que a APC acolhe. A jovem explicou que quando o L chegou à APC tinha dois anos e com essa idade não se é autónomo, porque precisasse da ajuda de

outras pessoas, e que estas olhem por ele e cuidem dele, dando por exemplo de comer ou para trocar as fraldas.

Na apresentação deste grupo já se verificou algum barulho. Todavia, o grupo, principalmente a R e a S1, tomaram a iniciativa e falaram com os seus colegas para fazerem pouco barulho e os respeitarem.

O último grupo a apresentar foi o da segunda-feira e como este é constituído por sete pessoas nomearam dois porta-vozes, a An e a Ml. As jovens decidiram primeiro passar o vídeo, questionando posteriormente os seus colegas sobre o mesmo. Dado que ninguém comentou, a An dirigiu-se a uma criança e disse

«Como te tratamos agora, anos mais tarde vais tratar os teus filhos. Vais ter que ter a tua própria responsabilidade. Terás de o alimentar, de tratar dele e de o educar». A orientadora intervém e acrescenta que a responsabilidade passa também por não se esquecer de entregar a caderneta à professora quando as douloras pedem para fazer isso. TG acrescenta ‘Ou para não se esquecerem de tomar a bomba’ » (NT 83).

De uma geral e independentemente dos grupos, as informações que os jovens passaram resumiu o que foi refletido nas sessões.

Relativamente aos direitos e deveres mencionaram que “todos deveremos ter os mesmos direitos e deveres para uma melhor orientação a nível pessoal e social”, “deveremos também conhecer e respeitar os direitos e deveres que cada cidadão possui para um melhor ambiente na sociedade, e para uma convivência mais saudável. Assim, seremos mais alegres uns com os outros”. Explicaram que “se não houver direitos e deveres também não há respeito”, e estes são fundamentais porque “ajudam para uma estabilidade social, a ter uma vida mais organizada e uma vida melhor”.

Quanto à educação referiram que esta “é essencial para o trabalho e para outros locais, assim como, nas relações, e baseia-se em respeitar os outros”. Mencionaram que a educação promove o desenvolvimento e ajuda o indivíduo a sair “melhor preparado para o trabalho” e “a saber o que é moralmente correto e o que não é”. Possibilita igualmente um “melhor emprego”, uma “maior qualidade de vida”, sendo um elemento fundamental “para um bom ambiente na sociedade”.

Em relação ao respeito referiram que este é um dever fundamental e deve ser algo mútuo. Esclareceram que o respeito passa por “ter educação e boas maneiras”, “saber ouvir os outros”, “não magoar ninguém seja fisicamente ou psicologicamente”, “não gozar nem insultar as pessoas”, bem como ter consideração e “um sentimento positivo de estima por uma pessoa ou entidade”. Neste seguimento, mencionaram alguns exemplos como a cedência de lugares específicos nos transportes públicos, o

respeito pelas regras e não ser malcriado. Reconheceram ainda a importância do ato de respeitar, argumentando que ajuda a “proporcionar um melhor ambiente”, “facilita a interajuda/colaboração entre a sociedade” e vai “melhorar a relação entre as pessoas”, uma vez que o respeito “passa por saber falar bem com as pessoas e tratá-las bem”.

Quanto ao poupar os jovens mencionaram que se deve praticar este ato mais controlado e ponderado da gestão monetária, pois “é o dinheiro que conquista a comida que pões no prato”. Esclareceram que poupar permite alcançar “uma melhor vida financeira” e “ter dinheiro para as necessidades principais”. De seguida, apresentaram aos seus colegas algumas estratégias para pouparem.

No que toca à autonomia argumentaram que esta é alcançada quando fazemos as coisas sozinhos e quando demonstramos “responsabilidade pelas nossas coisas ou pelas coisas dos outros”. Acrescentaram que para uma pessoa ser autónoma tem de ter “poder de decisão”, e que “quanto maior autonomia temos, mais liberdade ganhamos”, quer de ação quer de expressão. Abordaram que a autonomia é benéfica, porque as ajuda as pessoas na sua vida em geral e «as pessoas ao serem autónomas sentem-se bem e realizadas”. Clarificaram também que uma pessoa pode ser autónoma em determinados domínios e noutros não, e que “a autonomia não se vê por idades”, há outros elementos em conta como a história de vida.

Relativamente à responsabilidade mencionaram que ser responsável passa por “tratar das nossas coisas e das dos outros” e pela pessoa respeitar as suas obrigações, promessas, direitos e deveres, bem como assumir um compromisso e fazer de tudo para o cumprir. Recorrendo a alguns exemplos explicaram quando uma pessoa é ou não é responsável. Assim, disseram que uma pessoa é responsável quando chega a horas e quando uma doutora lhes pede para entregar uns papéis à escola e eles fazem-no. Os jovens reconheceram e esclareceram que a responsabilidade “é essencial para a nossa vida social, porque se não formos responsáveis ninguém confia em nós, e por sua vez vão-se afastar, e provavelmente iremo-nos sentir excluídos da sociedade”. Agirmos com responsabilidade ajudará no futuro, por exemplo, a terem auto-gestão, assim como a “saber viver em conjunto”. Acrescentaram que é igualmente fundamental, pois “se não tivermos responsabilidade andamos sempre com a cabeça no ar e não prestamos atenção ao que fazemos”. Abordaram ainda que uma responsabilidade acrescida significa maior poder, autonomia e liberdade.

Os jovens concluíram que os conceitos abordados “são muito úteis para o desenvolvimento pessoal e social” e os ajudarão na construção da sua vida. Entendem

que estes conceitos “se relacionam entre si são importantes, porque nos ajudam para uma vida futura e na relação entre as pessoas. Ajudam ainda a tornarmo-nos melhores pessoas com mais princípios, valores e conhecimentos, assim como, a conviver com outras pessoas no mesmo espaço”.

Depois de todos os grupos já terem apresentado a R coloca um vídeo que a S1 durante o período das apresentações me tinha pedido se podia apresentar, afirmando que estava relacionado com os temas. Respondi-lhe que sim, pois considero positivo aproveitar estas iniciativas dos jovens. Após assistirmos o vídeo que era sobre a fome a R perguntou aos seus colegas o que entenderam sobre o mesmo. G foi o primeiro a participar, referindo que as pessoas devem poupar e não gastar dinheiro em coisas que não precisam para terem dinheiro para a comida. Neste seguimento, a R chamou a atenção que não se deve deitar o lanche ao lixo nem deixar apodrecer na mochila, como já aconteceu. De seguida, o Cz entrevistou referindo que «‘quando estamos mal e dizemos que estamos fartos disto e daquilo, há pessoas que estão bem piores’» (NT 83). Este vídeo possibilitou-lhes conhecer uma outra realidade, que lhes chamou a atenção para a vida difícil e com necessidades que muitas pessoas levam, alertando que não se deve desperdiçar comida e que devemos garantir que gerimos o dinheiro da melhor forma para que seja possível ter dinheiro para gastar na alimentação.

O que apresentei nesta seção foi o conteúdo reflexivo das várias sessões, que foi influenciado por alguns elementos como a minha ação, o comportamento e o grau de participação dos jovens. De seguida, irei apresentar e avaliar alguns desses elementos. Ou seja, farei uma breve avaliação do processo de implementação do projeto que, naturalmente teve influência nas reflexões anteriormente apresentadas. Vejamos, numa sessão em que os jovens se encontram mais agitados e distraídos não se produz tanta reflexão.

**CAPÍTULO V – REFLETINDO E AVALIANDO AS
EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO**

6.1. Estágio – vivências fundamentais

Dado que optei por frequentar um mestrado profissionalizante tive de fazer um estágio e confesso que quando o comecei

«estava com algum medo, assim como, nervosa e preocupada, porque não sabia exatamente o que iria fazer. Ou seja, como iria ocupar o meu tempo. Esta incerteza era fator de algum stress, mas não era o único. Preocupava-me o modo como me relacionaria com as crianças e os jovens, pois a primeira impressão que estes têm de mim é muito importante para o desenvolvimento da relação. Tenho a consciência que não iam “morrer de amores” por mim, nem eu queria isso, nem acho que isso seria possível comigo ou com qualquer outra pessoa, pelo menos logo nos primeiros dias e semanas. Pretendia apenas que eles estivessem disponíveis para conversar e para conhecermo-nos um pouco» (NT 8).

Felizmente tal aconteceu, e quer os profissionais quer os menores me receberam bem, revelando-se simpáticos e disponíveis. Quanto aos menores verificou-se um maior diálogo com uns do que com outros, em que procurei não ser muito invasiva, logo não perguntava aspetos muito pessoais e privados. Deixava que esse passo viesse primeiro da parte deles. Estas conversas e a minha presença regular no contexto permitiu que o sentimento de estranheza fosse desaparecendo. Com o decorrer do tempo além das conversas, desenvolvíamos outras atividades como vermos televisão juntos, vermos filmes juntos, lermos revistas juntos, lermos livros juntos, jogarmos juntos, brincarmos juntos, rirmos juntos, bem como pintar as unhas, fazer penteados e partilhar preocupações, pois «tal como eles partilham coisas comigo, penso que é meu dever e de bom senso partilhar algumas coisas minhas, do meu estágio com eles. Uma relação só se desenvolve quando há partilhas e investimento dos dois lados» (NT 31).

Não foi preciso muitos dias para involuntariamente estabelecer uma proximidade maior com alguns jovens. Por outro lado, foi preciso alguns dias para os menores «verem-me também como uma figura de autoridade. Isto é, quando digo para fazerem uma coisa, não ter que repetir x vezes até eles fazerem. Levarem a sério o que eu digo para fazerem» (NT 12). Esta foi a primeira grande dificuldade que senti, ou seja, a «construção do meu papel como uma figura de autoridade a quem devem respeitar e obedecer» (NT 11). Esta dificuldade deve-se sobretudo ao facto de eu ser um elemento novo e uma simples estagiária, sem esquecer que não era muito mais velha do que alguns jovens. Entendo que seja natural

«que se ‘estiquem’ mais comigo do que com a MR ou o PH, principalmente agora no início do estágio. Porém, o meu papel é também estabelecer os limites (...) Se uma pessoa deixa abusar uma vez, duas vezes, depois eles continuam e aí é mais difícil impor um limite» (NT 18).

Neste sentido, procurei que os menores percebessem que também tinham que respeitar o que lhes pedia. Nesta tarefa surgiram-me muitas questões, tais como: «tereis que ser mais firme? Sorrir menos? Mas eu também não posso chegar lá e mandar logo em tudo! Ou posso? Não, não creio!» (NT 18). Felizmente, com o tempo fui conquistando alguma autoridade, mas fiquei longe de me verem como uma figura de autoridade como veem os profissionais da instituição, principalmente a equipa técnica e a presidente. Neste seguimento, acrescento que «é inacreditável como se faz silêncio e a cara das crianças e dos jovens se transformam quando o monitor ou as doutoras impõem ordem» (NT 18), ficando submissos. A postura e o comportamento dos menores mudam quando simplesmente aparecem determinados profissionais ou quando estes falam num tom mais severo e alto. Com o que tenho observado no estágio nas mais diversas situações o falar alto para os menores com uma expressão séria parece ser a estratégia infalível para estes mudarem de atitude.

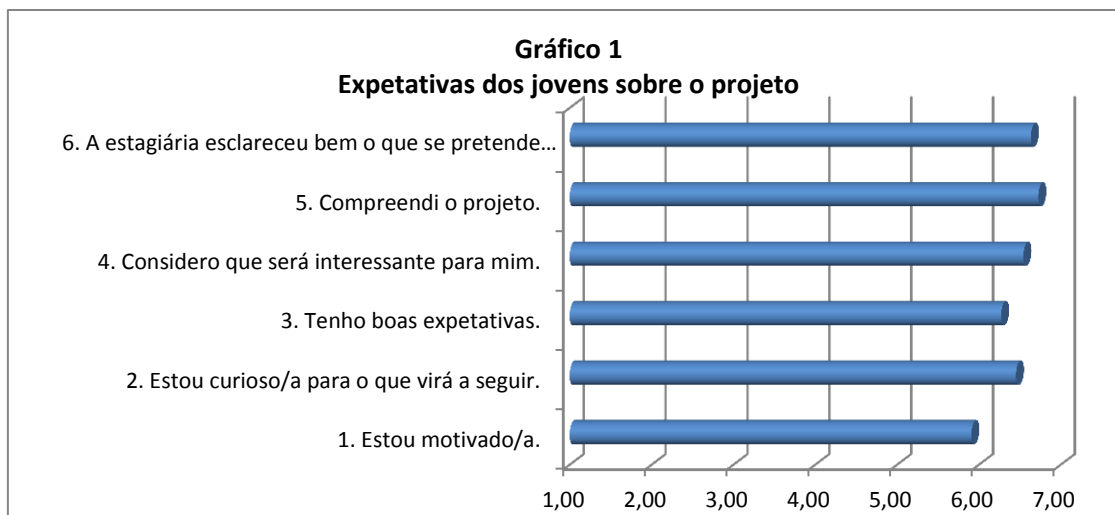
Para desenvolver o projeto de intervenção “Melhor Futuro” foram bastante úteis os primeiros dois meses de estágio, em que comecei a criar uma relação com os menores. Tornou-se igualmente útil o facto de me terem permitido assistir a algumas sessões desenvolvidas por duas profissionais da Agência Piaget para o Desenvolvimento (APDES) na APC, em participam os jovens que integram o projeto de intervenção que desenvolvi. Estas sessões foram extremamente importantes, «no sentido que o trabalho destas profissionais pode-me ajudar a clarificar e a definir melhor o que será o meu trabalho de intervenção» (NT 11). Deste modo, estas profissionais foram quase como um modelo a seguir, ajudando-me

«a conhecer trabalhos semelhantes ao meu, assim como, o modo como a profissional lida com a dinâmica e conduz a sessão. É bom para mim ver a prática de outros profissionais, bem como, as dinâmicas, pois serve de certa forma como modelo à minha própria prática» (NT 35).

As sessões do APDES também me «possibilitou perceber, por exemplo, o que os jovens acham mais atrativo. Ou seja, as dinâmicas que mais gostam» (NT 16).

6.2. Primeiro contacto com o projeto

Na primeira sessão em que expliquei de forma geral e simples o projeto passei um questionário aos jovens para obter as suas opiniões. O seguinte gráfico demonstra os resultados desse questionário.



O gráfico revela que os jovens conseguiram compreender projeto e que eu, enquanto estagiária, esclareci bem o que se pretendia do mesmo. É possível observar um nível elevado de expetativas positivas, estando os jovens igualmente muito motivados, dado que o valor da média é superior a cinco. Verifica-se uma grande curiosidade dos jovens em relação à continuidade do projeto, considerando que este será interessante para eles, logo acreditam na sua utilidade e pertinência. Ao desenvolver o projeto procurei que este fosse ao encontro das características do contexto e dos jovens para que fosse pertinente.

Em relação à contribuição do projeto na vida dos jovens, estes referiram que o projeto será importante para eles, pois irá ajudá-los a prepararem-se para o seu futuro quando saírem da APC, bem como a compreender melhor alguns aspetos, a melhorar certas atitudes, a valorizá-los e a aprender mais, como por exemplo, saber o que fazer quando estão sozinhos ou acompanhados. Esclareceram que podem sempre aprender mais, dado que não sabem tudo. Por isso, o projeto pode ajudá-los a esclarecer algumas dúvidas.

Quanto às expetativas há apenas um jovem que refere que não tem expetativas. Os restantes mencionaram que as expetativas eram boas, acrescentando que tudo iria correr bem e que todos iriam compreender o objetivo e ajudar para que no fim compreendessem tudo. Entenderam o projeto como uma mais-valia que os ajudará no futuro, porque esperam que o mesmo possibilite mais aprendizagens, melhor compreensão de certos conceitos, maior preparação para o futuro, assim como melhorar a capacidade de autonomia e novas vertentes sobre a vida, podendo ser uma oportunidade para colocar a teoria em prática, na medida em que um jovem refere que quando for viver sozinho já terá uma maior noção desta realidade.

Relativamente às sugestões um jovem falou sobre a possibilidade de fazermos um jogo, sendo algo que já está previsto no projeto com a atividade “Verdadeiro ou Falso”. Outro jovem falou de irmos a uma outra instituição onde existem pessoas que já vivem sozinhas, algo semelhante ao que já lhes tinha dito no momento da apresentação do projeto, quando lhes expliquei o que ocorreria na sessão da Educação de pares. Outro jovem mencionou a ideia de fazermos uma atividade em que se tinha de ir às compras. Todavia, esta atividade já foi realizada por uma antiga estagiária quando levou alguns jovens ao supermercado, sendo o seu foco de intervenção a gestão monetária e doméstica, dado que depois trabalhou com eles na construção de um livro de receitas, em que os próprios tinham que fazer a comida com o que compraram. Apesar de considerar uma ideia boa, engraçada, interessante e atrativa não a considerei a mais adequada, tendo em consideração o foco e os objetivos do projeto. O projeto “Melhor Futuro” não trabalha a gestão doméstica e é algo mais abrangente e de carácter mais reflexivo, não se focalizando somente na gestão monetária.

6.3. Desenvolvimento das sessões

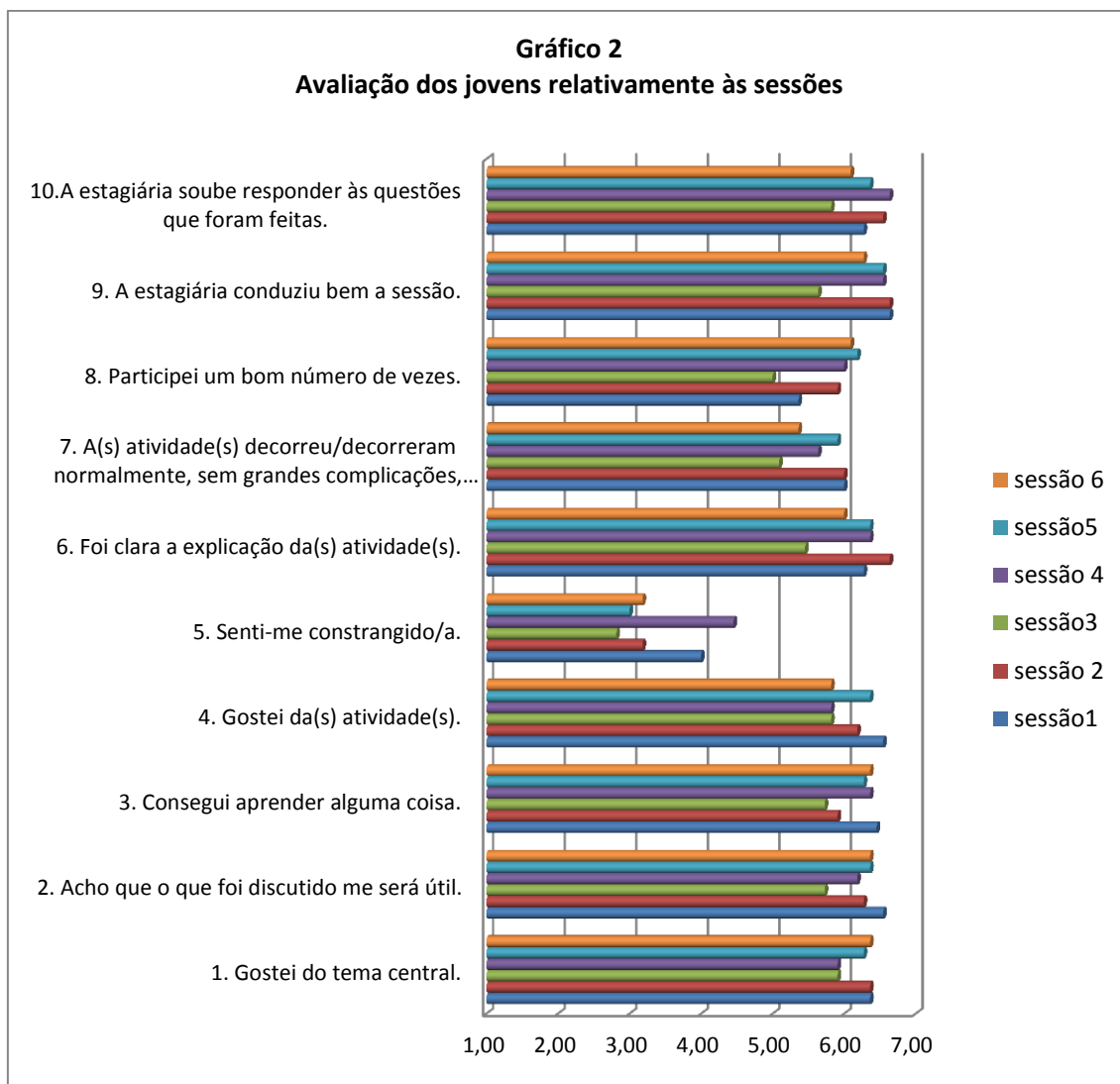
Todas as sessões foram diferentes umas das outras como se pode comprovar com o gráfico 2. No entanto, houve um aspeto em comum, pois nenhuma sessão ultrapassou o tempo proposto. Pelo contrário, houve algumas sessões que terminaram mais cedo, principalmente as de reposição. Constatou-se a necessidade de repor algumas sessões, porque alguns jovens faltaram por motivos de saúde, escolares e devido a um evento dos escuteiros, atividade que duas jovens que participam no projeto frequentam. Fora as reposições, verificou-se alguns atrasos por parte dos jovens devido a compromissos escolares, ou porque foram fazer algum recado ou estavam a tomar banho.

Relativamente às sessões interessa mencionar que o grupo que tinha as sessões ao sábado correu melhor em comparação com o grupo que tinha as sessões à segunda-feira, pois eram mais calmas, silenciosas e produtivas, sendo mais difícil para mim.

«controlar um grupo de oito do que um grupo de três, não só porque são menos, mas também porque não são três rapazes brincalhões, mas sim um rapaz e duas raparigas, sendo que uma delas tem dezanove anos, e que demonstra outra responsabilidade e maturidade» (NT 37).

Isto demonstra que não há dois grupos iguais, porque as pessoas são diferentes e têm personalidades diferentes.

Mais aspetos sobre as sessões podemos encontrar no seguinte gráfico. Porém, antes de analisar os dados interessa esclarecer que a sessão 1 é correspondente à sessão dos direitos e deveres, a sessão 2 à educação, a sessão 3 ao respeito, a sessão 4 ao poupar, a sessão 5 à autonomia e a sessão 6 à responsabilidade.



Ao analisar o gráfico 2 é notório que a sessão dedicada ao respeito (sessão 3) foi a que teve menos impacto positivo em todos os aspetos, apresentando sempre valores mais baixos. Relativamente a esta sessão certos jovens fizeram alguns comentários no questionário. Um deles referiu que a atividade foi boa e outro jovem abordou a questão do comportamento dos seus colegas, mencionando que estes estavam constantemente a falar, e por vezes, não conseguia ouvir o que eu ou o colega que estava a apresentar uma ideia estava a dizer. De facto, considero que esta sessão foi a que correu menos bem, mas apenas no grupo de segunda-feira. Isto porque, um dos jovens

«não levou muito a sério o que se estava a dizer, brincando mais sobre o assunto do que trocar opiniões sérias. Este jovem estava muito falador e

pouco concentrado e dedicado à sessão, sendo visível que hoje estaria num dia não. FJ e T perturbaram um bocado a sessão, porque falavam entre eles sobre coisas que não estavam relacionadas com a própria sessão, sendo que no final da segunda atividade gerou-se um pequeno conflito entre estes dois jovens, pois o FJ abordou um assunto desnecessário e relacionado com o T, e este não gostou» (NT 41).

Desta forma, perturbaram o bom desenvolvimento da sessão, sendo esta a sessão em que tive que chamar mais vezes atenção, pois tive algumas dificuldades em estabelecer ordem e fazer com que todos os jovens se concentrassem e estivessem dedicados à sessão e à palavra-chave em questão. Todavia, esta sessão também teve um aspeto positivo, porque duas jovens que até ao momento se mostraram pouco participativas, nesta sessão surpreenderam-me positivamente «porque tomaram iniciativa para participarem, principalmente a An. Esta jovem foi das mais participativas, ativas e concentradas, verificando-se da sua parte bastante interesse sobre o tema em debate» (NT 41).

Retomando ao gráfico é possível observar que os jovens gostaram de todos os temas, sendo o valor médio superior a cinco. Os jovens apreciaram mais a sessão dos direitos e deveres (1), da educação (2) e da responsabilidade (6), tendo a sessão do respeito (3) e do poupar (4) os valores mais baixos. Na sessão da educação um jovem chegou a escrever no questionário que gostou muito da sessão e outro referiu que não mudava nada, porque tinha sido muito divertido. Ambos os jovens referiram igualmente que tiveram alguma dificuldade a falar no debate.

Os jovens consideraram também que o que foi discutido lhes será muito útil e conseguiram aprender alguma coisa, principalmente o que se abordou na sessão dos direitos e deveres, apesar da dificuldade que sentiram para identificar direitos e deveres, tal como acrescentaram dois jovens no questionário.

Quanto às atividades gostaram de todas, particularmente das que foram desenvolvidas na sessão dos direitos e deveres, da autonomia e da educação. Entenderam que as atividades decorreram normalmente sem grandes complicações, confusões e desentendimentos, sendo que as que decorreram melhor foram as sessões dos direitos e deveres e da educação. Todavia, discordo com esta visão dos jovens, pois considero que a sessão dos direitos e deveres do grupo de segunda-feira foi ligeiramente agitada, porque alguns jovens não estavam muito concentrados e dedicados, sendo necessário chamá-los algumas vezes à atenção. Deste modo, o comportamento dos jovens não foi um ponto positivo, tal como foi mencionado por um jovem no questionário.

Através do gráfico é possível verificar também que os jovens consideraram que as explicações das atividades foram claras, ficando mais esclarecidos na sessão da educação. Neste seguimento, entenderam que conduzi bastante bem as sessões, principalmente as sessões dos direitos e deveres e da educação, e que demonstrei competência para responder às questões que foram feitas, sobretudo nas sessões do poupar e da educação. Depois da sessão do respeito, a sessão da responsabilidade foi a que apresentou valores mais baixo quanto ao facto de eu saber-lhes responder às questões que foram feitas e de ter conduzido bem a sessão. Este aspeto justifica o comentário que um jovem fez no questionário. Esse jovem disse que teve algumas dificuldades em perceber algumas afirmações da atividade.

Os jovens consideraram que tiveram um bom índice de participação, principalmente na sessão da autonomia, sendo que a seguir à sessão do respeito, a sessão dos direitos e deveres foi a que apresentou valores mais baixos. Nessa sessão um jovem reconheceu e escreveu no questionário que tinha de participar mais. Todos os jovens participaram, uns voluntariamente, outros através de questões que lhes colocava.

Quanto ao item “Senti-me constrangido/a”, este não será alvo de análise, pois a generalidade dos jovens na maioria das sessões preencheram sem saber o que significava, tendo-me apercebido desta situação quando um jovem chama a atenção ao seu colega quando vê e fica admirado com a resposta negativa dele. Como tal, não considero estes dados válidos, dado que os jovens preencheram sem saber o que significava e eu também não os esclareci, porque parti do pressuposto que sabiam o significado, uma vez que não perguntaram.

6.4. Avaliação final do projeto

Após o projeto ter terminado procurei conhecer a visão dos jovens sobre o próprio através de um questionário e de uma conversa. Desta forma, decidi abandonar a ideia de realizar a atividade “Completa”. Considerei mais prático e vantajoso desenvolver uma conversa informal e descontraída, em que lhes pedia a opinião sobre o que acharam de mim, do projeto e a forma como este decorreu, se gostaram ou não e porquê, fazendo logo a separação entre os aspetos positivos e os aspetos negativos. Nesta conversa os jovens mencionaram maioritariamente aspetos positivos.

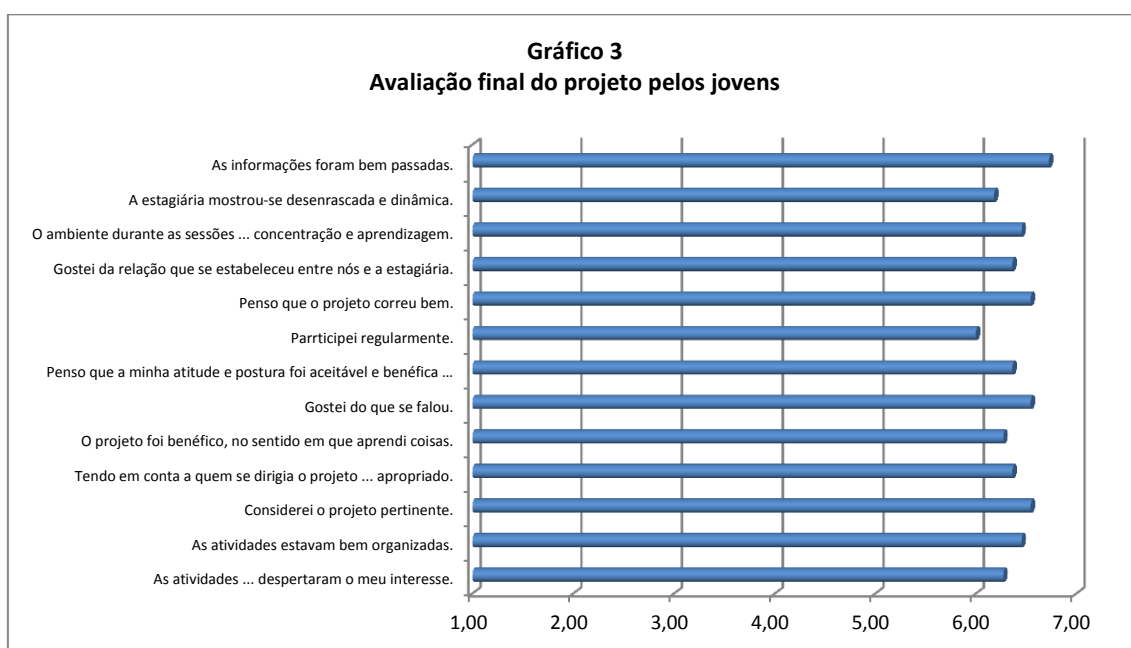
De facto nenhum projeto é implementado tal e qual como planeado, há sempre imprevistos que nos obrigam a fazer alterações, tal como aconteceu com este projeto. Para além da mudança referida anteriormente, importa mencionar também que nem

sempre as sessões decorreram na sala de convívio por diferentes motivos como o simples facto da sala estar ocupada com explicações. Assim sendo, tive como opções o refeitório, a sala de estudo dos mais velhos, a sala da coordenadora e a sala de reuniões. A mudança de espaço só se tornou um constrangimento quando tive que ir com o grupo de segunda-feira para a sala de reuniões. Importa esclarecer que esta sala é pequena e tem uma mesa grande no centro, “roubando” o espaço à sala. Devido à divisão ser pequena e nessa sessão se realizar a atividade “Escolhe o teu canto”, que implica a deslocação dos jovens, senti que estávamos apertados, em que por vezes eu própria tinha que me deslocar para os jovens poderem ir para o sítio correspondente à sua opinião. O ambiente físico desempenha um papel bastante importante, pois influencia o rendimento do grupo e o próprio trabalho realizado, nomeadamente o seu bom funcionamento (Idanéz, 2004).

Um outro imprevisto que aconteceu encontra-se relacionado com a saída de um jovem do seu grupo devido à mudança de horário escolar do segundo período. Desta forma, a partir da sessão da autonomia passei a reunir-me sozinha com este jovem às quintas-feiras às dezoito horas, ficando com três dias dedicados ao projeto.

6.4.1. Projeto

O seguinte gráfico demonstra os resultados dos itens do questionário, que foram bastante positivos, tendo sempre valores médios superior a cinco.



Os jovens entenderam que o projeto foi muito pertinente e claramente apropriado ao grupo de pessoas a que se dirigia, sendo profundamente benéfico, no

sentido em que aprenderam novas coisas. Referiram que gostaram bastante do que se falou e do projeto, e que este foi ao encontro das suas expectativas, à exceção de um jovem, porque não criou expectativas. Justificaram no questionário que o projeto correspondeu às suas expectativas por terem conseguido exprimir suas opiniões e porque os ajudou para o futuro, como por exemplo, a serem independentes. Apresentaram outros motivos, tais como: ter desenvolvido a sua cultura; ter referido sempre o que íamos fazer; ter ajudado a compreender melhor todos os conceitos para que no futuro os apliquem e por terem encontrado uma definição mais correta do que é autonomia. Dois jovens comentaram que estavam à espera que o projeto fosse uma “seca”. Contudo, afirmaram que gostaram do projeto e que este superou as expectativas. Em conversa um jovem referiu que quando começou o projeto houve por parte dos jovens um certo ceticismo, pensando “O que é que isto vai dar?”. Este pensamento foi abandonado, conseguindo adquirirem no final do projeto um sentido sobre o mesmo e uma maior responsabilidade.

Comentaram também que gostaram muito dos temas e das sessões, aprendendo algo mais sobre eles próprios e os que os rodeiam, entendendo que o ambiente durante as sessões era perfeitamente propício à concentração e à aprendizagem dos jovens. Como tal, comentaram que as sessões decorreram bem e sem grandes problemas. Na minha perspetiva nem sempre o ambiente das sessões foi benéfico para a concentração e aprendizagem, devido a algumas conversas paralelas que surgiram ou à pouca dedicação e envolvimento de determinados jovens em certos momentos. Nestas situações intervinha chamando à atenção, procurando o bom desenvolvimento das sessões e o bom funcionamento do projeto, que segundo os jovens correu bastante bem e não deveria ter sido diferente, chegando a afirmar «‘isto das sessões é fixe’, o que me deixa naturalmente satisfeita, pois significa que a jovem gostou do trabalho que foi feito durante as sessões» (NT 69). Para além de considerarem o projeto “fixe” e interessante, constataram que este surtiu efeitos educativos neles, porque lhes permitiu pensar mais e saber mais coisas sobre os temas tratados como conhecer alguns direitos e deveres e a sua importância. Referem ainda que possibilitou serem melhores cidadãos e terem mais educação e cultura, bem como ganharem maior sentido de autonomia, sendo que a perspetiva da autonomia ficou bastante marcada, como referiu uma jovem. Ganharam igualmente maior sensatez, capacidade de raciocinar com responsabilidade, apelando à boa ligação que tem que existir entre os elementos da sociedade. Aprenderam mais coisas como o saber estar, saber ouvir, saber respeitar os outros e ser melhor perante os

outros. Sentiram-se respeitados e autónomos para pensarem perante as consequências e os desafios que tiveram que superar (as atividades). Também se sentiram bem, porque estavam integrados nos assuntos e foi útil para eles. Todavia, um jovem refere que, de momento algumas coisas não têm tanta relevância, mas que no futuro vai ser importante, pois já terão mais liberdade e responsabilidade para fazer as suas coisas.

Acrescentam que o projeto foi bem elaborado, devidamente preparado, muito divertido e que conseguiram exprimir as suas ideias. Gostaram da forma como o trabalho foi feito, do desenvolvimento das sessões e dos materiais utilizados. Entenderam que as sessões foram agradáveis e que vão conseguir aplicar muitas coisas do que foi discutido, como por exemplo, a terem responsabilidade para pagarem as contas e ajudar a sua irmã a tomar conta da casa. Desta forma, o projeto teve alguma utilidade.

Na minha perspetiva o projeto, de uma forma geral, correu bem, porque os objetivos para cada sessão foram cumpridos e não se verificaram muitas dificuldades. Contudo, houve duas sessões que podiam ter corrido melhor. Isto porque, os jovens estavam mais agitados e eu não consegui impor-me o suficiente ou arranjar a tempo uma estratégia que ajudasse os jovens a focarem-se na sessão. Considero que a maioria dos objetivos foram cumpridos, pois após analisar o projeto, o trabalho final dos jovens, as informações apresentadas por mim (notas de terreno) e pelos jovens (questionários e conversa informal da última sessão) concluí que estes conseguiram pensar e aprender mais coisas sobre os conceitos abordados como alguns direitos e deveres, mas também a aprender a saber estar, saber ouvir e saber respeitar, promovendo, portanto, conhecimentos e a sua reflexão. Os jovens também conseguiram identificar aspetos necessários para uma vida fora da instituição e uma vida adulta, logo identificaram competências que conduzem à promoção de autonomia. Referiram, por exemplo, o facto de ser preciso ter mais responsabilidade e maturidade, de trabalhar, de ganhar dinheiro e saber poupá-lo. Consegui sensibilizar e consciencializar os jovens sobre certos aspetos benéficos para eles numa vida fora da instituição e no futuro, no sentido em que estes reconheceram a importância de poupar, de investirem na educação, de serem mais responsáveis, de conquistarem a sua autonomia, de se respeitarem uns aos outros, bem como os seus direitos e deveres e os dos outros. Consegui igualmente promover o sentido de autonomia, o desenvolvimento pessoal e social, e outras competências como a capacidade de raciocinar com responsabilidade.

Como os jovens entenderam que o projeto enriqueceu a sua educação e que os conceitos abordados ajudam para uma vida futura, por exemplo, a poupar, a serem mais independentes e responsáveis, assim como, na relação entre as pessoas, sendo a educação e o respeito bastante importantes neste sentido, é possível verificar que o objetivo de educar os jovens para que se criem mecanismos de apoio e suporte no futuro foi cumprido. Também porque os jovens referiram que o projeto os ajudou a compreender melhor todos os conceitos para que no futuro os apliquem.

Referente ainda aos objetivos considero que houve um que ficou por concretizar. Apesar de identificarmos e refletirmos sobre conhecimentos e competências úteis para o futuro, não se verificou a promoção direta dessas competências, porque para tal seria necessário uma vertente mais prática. No entanto, na sua generalidade o projeto foi eficaz, uma vez que atingiu a maioria dos objetivos, e como os recursos utilizados foram suficientes para a concretização dos objetivos pode-se afirmar que o projeto foi eficiente. Interessa esclarecer que estes resultados só foram possíveis também devido à dedicação e ao trabalho dos jovens.

6.4.2. Atividades

Segundo o questionário avaliativo final os jovens defenderam bastante que as atividades foram bem organizadas e que despertaram o seu interesse. Relativamente às atividades que mais ou menos gostarem e as que foram mais ou menos úteis a opinião dos jovens já não é tão unânime.

As atividades que os jovens consideraram mais úteis foram com três votos a conceção do trabalho final e “Escolhe o teu canto”. De seguida, com dois votos identificaram as atividades “Verdadeiro ou Falso” e “Fala-me de respeito”. Com um voto cada indicaram as atividades “Ilha Deserta”, “O cubo”, “Jogo das palavras”, “O dever de me respeitares” e “Leitura de imagens”. Justificaram-se dizendo que o trabalho final foi divertido e permitiu desenvolver o que aprenderam, bem como, falar de tudo, tendo que pensar bem no que iam escrever. Consideraram igualmente um bom exercício. Referente ao trabalho final interessa ainda referir que os jovens viram-no como uma competição, procurando que o seu trabalho fosse o melhor. Quanto ao “Escolhe o teu canto” explicaram que esta atividade foi útil, porque foi lúdica e os incentivou a pensar. Identificaram também as atividades “Verdadeiro ou Falso” e “Fala-me de respeito”, pois aprenderam mais sobre o tema subjacente. Reconheceram igualmente a utilidade das atividades “Ilha Deserta”, “O cubo”, “Jogo das palavras”, “O

dever de me respeitares” e “Leitura de imagens”, uma vez que os ajudaram em algumas coisas como a ter mais responsabilidade e educação, aprendendo também mais sobre o tema. Houve três jovens que referiram que todas as atividades foram úteis e proveitosas, porque os ajudaram a crescer, a perceber certas coisas e aprenderam aspetos importantes para o futuro.

No que toca às atividades menos úteis a mais identificada foi novamente a “Escolhe o teu canto” com três votos, porque entenderam que só falavam do que achavam. Com um voto cada identificaram igualmente as atividades: “Mímica”, “Palavras Cruzadas” e as da sessão dos direitos e deveres devido ao barulho, logo tinham dificuldades em que se concentrar; “Leitura de imagens”, porque tinham que descrever as imagens; “Flor de autonomia”, porque já tinham conhecimento do que se tinha discutido, apenas não sabem praticar. Isto, chama a atenção para se apostar nas intervenções com uma vertente mais prática e mais próxima da realidade. Houve três jovens que referiram que não existiram atividades menos úteis.

Quanto às atividades que mais gostaram identificaram com cinco votos a atividade “Mímica”, porque gostaram bastante de imitar uma pessoa para os seus colegas adivinharem, mencionado que foi divertido. A conceção do trabalho final foi identificada com três votos, porque consideraram uma tarefa divertida e sentiram que era uma mais valia. Com dois votos cada escolheram as atividades “O cubo”, porque consideraram que foi fixe, e a atividade “Verdadeiro ou Falso” devido ao prémio final (chupas para a equipa vencedora) e porque todos ficaram concentrados ao mesmo tempo que refletiam. Indicaram também a atividade “Importância em debate”, pois consideraram útil para a sua vida e o “Visionamento de um vídeo”, porque fizeram um resumo daquilo que aprenderam na sessão.

As atividades que os jovens menos gostaram foram com oito votos a atividade “Verdadeiro ou Falso”, com dois votos “Escolhe o teu canto” e com um voto “Mímica”, “Fala-me de respeito”, “Dever de me respeitares” e “O cubo”. Referiram a atividade “Verdadeiro ou falso” e “Escolhe o teu canto”, porque as consideraram uma “seca”, referindo que a última era também parada, tal como a atividade “O cubo”. A atividade da “Mímica” foi também identificada como uma das que menos gostaram, porque o jovem tinha que imitar alguém e ele não gosta desse tipo de jogo. Escolheram ainda a atividade “Fala-me de respeito”, pois implicava numa primeira fase escrever e a pessoa prefere falar, e a atividade “Dever de me respeitares” devido a uma confusão que surgiu

e ao barulho. Houve dois jovens que disseram que não tinham atividades que tivessem gostado menos.

Os jovens que integraram este projeto tinham uma preferência notória por atividades que não implicassem tanto movimento nem estarem de pé. Vejamos,

«um aspeto interessante que ocorreu na sessão de hoje foi que os jovens pediram para se sentarem durante a atividade ‘Escolhe o teu canto’ (...) Com o decorrer da atividade apercebo-me que alguns se encostam na parede e outros sentam-se no chão. Será há procura de mais conforto? Tenho reparado que os jovens gostam mais de estarem sentados do que propriamente mexerem-se. Isto foi visível, por exemplo, nesta atividade e na “O cubo”, quando me perguntavam se não podiam fazer esta atividade sentados. Será realmente à procura de conforto ou deve-se à pouca vontade dos jovens?» (NT 62).

Ainda sobre as atividades verifiquei que se deveria ter dedicado mais tempo a algumas atividades, como por exemplo, para o visionamento do vídeo e «para a atividade ‘Ilha Deserta’, pois possibilitaria uma reflexão mais aprofundada e cuidada sobre determinados conceitos como a sociedade, direitos, deveres e cidadão» (NT 33). Por outro lado, houve atividades que poderiam durar menos tempo como “Verdadeiro ou Falso” com o intuito de ser possível concretizar a segunda atividade da sessão dedicada ao poupar, em que os jovens iam desenvolver uma quadra. Assim sendo,

«se calhar teria sido uma melhor estratégia colocar menos frases na primeira atividade, ganhando conseqüentemente mais tempo para discutirmos alguns aspetos de forma mais aprofundada, como por exemplo, se devemos poupar ou não, porquê, quais as vantagens de fazermos isso e porque é difícil poupar» (NT 48).

6.4.3. Jovens

Relativamente aos jovens e segundo o questionário avaliativo final, estes consideram que tiveram um bom nível **de participação** e que a sua **atitude e postura** foi aceitável e benéfica para o desenvolvimento do projeto. Todavia, alguns jovens referiram que o comportamento dos seus colegas no início podia ter sido melhor, e eu concordo, e que quando o T e o FJ não estavam presentes as sessões corriam melhor e eram mais calmas. A verdade é que o T apesar de participar, dispersava os seus colegas com alguns comentários que fazia sobre coisas que não estão relacionadas, principalmente o FJ. Isto constituiu um obstáculo ao bom desenvolvimento da sessão, pois «tudo o que acontece no seio do grupo influencia cada um dos seus membros, ainda que possa não ser notado» (Manes, 2007: 15). Outro aspeto menos positivo relativamente à postura e ao comportamento dos jovens encontra-se relacionado com duas situações que ocorreram com jovens diferentes, em que estes foram menos simpáticos e mais

arrogantes na forma de falar com o seu colega, verificando-se um pequeno desentendimento. Nesse sentido, intervim para que não se gerasse um conflito maior. Os outros jovens também fizeram comentários que me ajudaram a chamar os seus colegas à razão. Deste modo, colaboraram comigo. À exceção destas duas situações, a relação entre os jovens foi agradável e pacífica.

Quanto à participação no grupo de segunda-feira os mais participativos foram o Cz, o FJ e o T, enquanto os menos participativos foram a Cl e a Ml, sendo que esta última jovem em duas sessões revelou-se mais participativa. Relativamente ao grupo de sábado a mais participativa foi a R, mostrando-se «bastante atenta e até intervinha ajudando os outros a compreender o projeto e o que era pedido» (NT 32). R revelou um grande espírito de cooperação, tomando iniciativa para explicar as coisas à sua irmã e ao seu colega. Neste grupo a menos participativa foi a S1, revelando-se mais participativa e com mais iniciativa na sessão sobre a educação «talvez por estar só com a irmã ou do tema ser mais fácil para ela» (NT 45). Porém, no geral e independentemente de grupos esta jovem foi a que apresentou mais dificuldades, o que me levou

«a questionar várias coisas, tais como: Será que ela tem vergonha? Será que ela tem receio de ser gozada ou que eu diga que a forma dela de pensar está errada? Será que ela tem dificuldade em exprimir ideias? Será que ela tem maior dificuldade em pensar sobre as coisas comparativamente aos seus pares? Será que o tema em questão era complicado para ela? Será que ela apresenta maiores dificuldades cognitivas e de compreensão? Será porque ela não quer simplesmente participar? Após refletir sobre estas questões e tendo em conta o que eu já conheço de S1 (...) considero que a S1 tem algumas dificuldades em participar, porque não sabe muito bem o que dizer. Noto que quando lhe faço alguma questão a jovem pensa sobre o assunto e o que irá responder, mas na maioria das vezes demora um bocadinho a dizer algo, precisando da ajuda de alguém, sendo que eu e os outros jovens tomamos esta iniciativa» (NT 36).

Observei igualmente que alguns jovens necessitam de ter mais confiança em si. Isto porque, nas diferentes atividades esses jovens perguntavam-me se estava bem o que escreveram ou se podiam dizer determinada coisa. Respondi-lhes sempre que não há certo e errado, apenas o pensamento deles.

Quanto aos jovens interessa ainda referir que através da atitude dedicada e atenta da R e da Cl foi possível confirmar o que diz Ferreira (1989). O autor afirma que quanto mais responsável for o jovem, mais ele está voltado para o futuro e tende-o a valorizar mais. É o caso destas duas jovens, que dentro de meses irão viver juntas num apartamento de autonomização, e como tal valorizam muito mais o futuro e o que é necessário para uma vida adulta responsável.

6.4.4. Eu enquanto estagiária

Em relação à minha ação os jovens entenderam que consegui desenrascar-me perfeitamente e fui dinâmica. Defenderam que consegui igualmente passar bem as informações, ensinando como sabia, acrescentou um jovem. Como tal, comentaram que não tiveram dificuldades em compreender o que lhes dizia e pretendia, rematando que estive bem enquanto estagiária.

A minha relação com os jovens foi agradável e estes entenderam o mesmo, quando afirmam no questionário que gostaram da relação que se estabeleceu entre mim e eles, e na qual um jovem caracterizou por ser uma interação aberta. Um outro jovem acrescentou que gostava muito de mim e que queria que continuasse com eles, e outro comentou que gostou de trabalhar comigo e com os seus colegas. Acrescentaram que fui uma “estagiária porreira” e soube ser amiga deles.

Em relação à minha prestação no projeto, interessa dizer que passou fundamentalmente por esclarecer as atividades e as dúvidas que surgiam através de questões que colocava ou de exemplos que dava, bem como motivar os jovens, promover o diálogo, estimulando determinados jovens para participarem mais. Procurei igualmente estabelecer limites, controlar os jovens mais perturbadores, assim como chamá-los à atenção para não distraírem os seus colegas nem a si próprios, para se focarem na sessão, não terem conversas paralelas sobre assuntos que para aquele momento não interessam e para falarem mais baixo.

A meio do projeto decidi falar com os jovens e esclarecer o ponto da situação. Ou seja, referir o que já foi trabalho e o que ainda faltava fazer como as palavras que irião ser alvo de reflexão.

Na fase da conceção do trabalho final procurei ajudar e orientar os jovens, por exemplo, na questão do português e em pormenores com a letra e com o tempo dos slides, ajudando também a clarificar ou relembrar alguma ideia, a selecionar algumas imagens e a passar as informações para o computador, tudo isto para ser mais rápido e não atrasar o projeto, respeitando o seu período.

Relativamente à apresentação dos trabalhos aos restantes menores da APC tive a atenção de esclarecer as questões que me colocaram e fazer sugestões quanto à forma de apresentar, como por exemplo, nomearem porta-vozes.

No geral, considero que poderia ter sido melhor em dois aspetos. Primeiro, deveria ter perguntado mais vezes se estavam a entender o que dizia, porque muitas vezes posso ter dito palavras ou explicado de certa forma que eles não tenham

compreendido totalmente. Recordo-me na sessão dedicada à responsabilidade estar a explicar uma ideia e a meio pergunto se eles sabem o que quer dizer determinada palavra, à qual a maioria me diz que não. Nesse instante percebi que embora em algumas situações me coloquem as dúvidas que tenham, existem outras que deixam passar. O outro aspeto é que entendo que deveria ter sido mais autoritária com os jovens em determinados momentos, apesar destes considerarem que consegui impor e manter o respeito e de ter sido uma excelente profissional. Julgo que deveria ter tido uma postura mais firme, o que possibilitaria não perder tanto tempo a chamá-los à atenção, aproveitando melhor a sessão.

6.4.5. Outros aspetos

Quanto aos questionários «verifiquei que não gostam muito de preencher aquilo, alguns foram bastante diretos e disseram ‘Ih os questionários agora ... não me apetecia nada’. Compreendo-os e penso se esta ideia dos questionários foi a melhor» (NT 54). Após alguma reflexão, e principalmente neste momento de avaliação, considero que foi um instrumento útil que me permitiu ter uma visão mais global da opinião dos jovens. No entanto, não deixou de ser um aspeto negativo apontado pelos jovens, argumentando que dava muito trabalho.

Uma jovem referiu que o facto de ter que se levantar cedo (10h15) aos sábados foi o único aspeto negativo. Interessa esclarecer que esta jovem não tinha disponibilidade para integrar o grupo de segunda-feira, ficando portanto no grupo de sábado, e como esta trabalha às sextas-feiras à noite, ao sábado de manhã quando eu chegava à APC tinha sempre que ir alguém acordá-la. Porém, este facto não foi um elemento impeditivo para a jovem se concentrar nas sessões e participar, sendo a mais participativa do seu grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais que serão apresentadas de seguida centram-se em diferentes reflexões resultantes das experiências e dos conhecimentos que o período de estágio possibilitou.

O estágio consistiu numa experiência educativa enriquecedora que proporcionou diversas aprendizagens, resultantes de algumas reflexões sobre o diálogo entre os atores sociais, o conhecimento de outras realidades e perspetivas, o desenvolvimento de uma intervenção e a oportunidade de colocar a teoria em prática. Tornou-se num momento de formação, de amadurecimento e de aquisição de competências, sobretudo pessoais e profissionais (de intervenção) enquanto futura profissional de Ciências da Educação. Também por ser a minha primeira experiência profissional na área, o estágio foi uma experiência gratificante.

Relativamente ao contexto de estágio o seu funcionamento implica muita burocracia, sendo algo bastante jurídico e técnico. Todavia, ao trabalhar diretamente no contexto é impensável lidar e olhar o menor como um simples processo,

«pois se o pano de fundo é sistémico, é jurídico, é técnico, a realidade mostra-nos a especificidade de cada caso, quando cada caso tem uma cara e um nome, uma história e uma circunstância é isso, e apenas isso, que conseguimos ver» (Gomes, 2010: 13).

Referente ainda ao contexto, convém esclarecer que a APC, mais do que acolher crianças e jovens, acolhe as problemáticas existentes nas suas vidas, lidando com vários desafios. Um desses desafios é preparação para o futuro e para uma vida autónoma. O projeto “Melhor Futuro”, que tinha em conta esse objetivo desafiante dos LIJ’s, revelou-se no final uma mais-valia para os jovens, que segundo os próprios constituiu numa aposta favorável na sua preparação para uma vida fora da instituição. O projeto contribuiu para um melhor entendimento e reflexão sobre as palavras-chaves abordadas e a sua importância numa vida futura. Todavia, este trabalho deve ser explorado, pois não responde a todas as necessidades, é apenas um pequeno contributo. Para os jovens alcançarem a autonomia e se preparem para uma vida adulta é preciso incorporar novas estratégias como exercícios práticos e abordar outras questões que não foram trabalhadas. É necessário insistir em projetos que trabalhem as competências de resolução de problemas, assim como capacidades comunicativas, relacionais, emocionais, cognitivas, reflexivas, profissionais, sociais e pessoais, como o auto-conhecimento e a autoestima. Deve-se ter igualmente em conta programas de educação sexual, gestão doméstica e financeira, bem como programas que promovam a aprendizagem dos jovens em relação ao saber lidar com situações frustrantes. Neste

sentido, a intervenção do Estado é importante para promover o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, bem como a sua integração na sociedade. Como tal, a educação para a preparação de uma vida fora da instituição, uma vida adulta e uma futura vida autónoma assume um papel fundamental, pois «a educação acompanha o movimento em direcção à autonomia (...)» (Delgado, 2006: 48). Da mesma forma, e segundo uma profissional da APC pode-se afirmar que «a educação é o caminho! Não é o meio nem é o fim, a educação é o caminho (...) doutra forma não era possível nunca» (Ent 2). Ou seja, é através de práticas educativas que se conduz os jovens à aquisição de conhecimentos e de capacidades como a autonomia. Assim sendo, defendo que na preparação para uma vida futura

«todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (...)» (Delors *et al.*, 1996: 85-86)

Neste sentido, procurei investir na educação dos jovens e os próprios LIJ's apresentam uma dimensão educativa, que se desenvolve diariamente devido aos seus objetivos e projetos. Todavia, os agentes educativos não são somente os profissionais, que procuram educar os menores através dos projetos de intervenção, do apoio ao estudo, das visitas ou das conversas informais, em que se dão conselhos e se partilham experiências. O estágio revelou que também os jovens mais velhos têm um papel ativo na educação dos elementos mais novos, «no sentido em que quando estes se portavam mal ou fizessem muito barulho, os mais velhos chamavam à atenção» (NT 9), ou quando lhes alertavam para arrumar o que desarrumaram, referindo que é um dever deles.

A educação é igualmente importante, pois tal como a proteção à infância e à juventude é «uma garantia de um futuro melhor para qualquer sociedade» (Gomes, 2010: 19).

Neste seguimento, interessa falar das Ciências da Educação, dado que se encontra relacionada com os processos educativos de diferentes contextos, valorizando o papel da educação e da formação no desenvolvimento do indivíduo, bem como na integração social, em que a autonomia é fundamental. Assim, «colocar o saber psicológico, sociológico, educativo, ... ao serviço da intervenção comunitária significa que inevitavelmente se toma partido a favor do empoderamento, da autonomia e do desenvolvimento das pessoas, dos grupos, das instituições e das comunidades» (Menezes, 2010: 110), ao mesmo tempo que se responde a uma situação.

O estágio também contribuiu e foi útil na questão da minha identidade enquanto profissional em Ciências da Educação, pois consegui conhecer melhor, compreender e

praticar uma vertente característica desta área e reconhecida no site da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) – a elaboração, implementação, desenvolvimento, acompanhamento e animação de projetos sócio-educativos. Não esquecendo os projetos curriculares, os projetos de desenvolvimento local, os projetos de animação sócio-cultural e comunitária. Além do desenvolvimento de um projeto sócio-educativo, a intervenção desenvolvida também foi ao encontro da área das Ciências da Educação, pois consistiu num apoio aos processos de intervenção educativa e formativa em contextos de institucionalização, tal como refere o site da FPCEUP. Todavia, houve uma questão que me acompanhou durante este processo de estágio. Essa questão foi: o lugar das Ciências da Educação na intervenção social e comunitária passa somente pelos projetos sócio-educativos? O trabalho desenvolvido por Alexandra Sá Costa, Orquídea Coelho e Rui Moreira (2007) ajudou-me nesse sentido, dando-me a conhecer outras funções dos profissionais da área das Ciências da Educação como a coordenação e gestão de serviço educativo de um museu, formação de professores e de educadores de infância, gestão de formação, gestão socioinstitucional, coordenação educativa e mediação socioinstitucional.

Enquanto procurava uma resposta para a questão anteriormente mencionada refleti sobre a pertinência das Ciências da Educação nos mais diversos contextos sociais e educativos. Após alguma reflexão concluí que esta pertinência deriva de ser uma área pertinente, pois é uma área de saber abrangente, «em que se cruzam uma pluralidade de saberes [como a sociologia e a psicologia], permitindo um olhar [multireferencial,] reflexivo e crítico relativamente à realidade e aos fenómenos sociais, nomeadamente os relativos aos contextos educativos» (Rocha, 2011: 140), reconhecendo as experiências pessoais dos indivíduos. Porém, e segundo o site da FPCEUP, as Ciências da Educação abrangem não só contextos educativos como instituições educativas formais e não formais, mas também contextos em que se desenvolvem atividades culturais, sociais e económicas, porque as dimensões educativa e formativa estão presentes e são determinantes. Deste modo, as Ciências da Educação intervêm no social e no educativo, identificando, trabalhando e mediando diversas problemáticas socioeducativas, bem como refletindo e potenciando o processo educativo, procurando na sua ação a mudança e a emancipação humana através de um trabalho coletivo. As Ciências da Educação são uma das ciências sociais cuja denominação surge no século XIX, e que respeita, «uma rigorosa metodologia científica, teoricamente fundamentada e epistemologicamente vigiada» (Alves: 2007: 11). Todavia, como é uma área relativamente recente em comparação com outras, surgindo

enquanto licenciatura no Porto no final da década de oitenta. Por isso, não há ainda grande conhecimento, reconhecimento e visibilidade social, sendo necessário que os próprios profissionais ajudem a construir o seu campo profissional, demonstrando uma postura pró-ativa na procura de um lugar em estruturas profissionais e na afirmação desta ciência.

Por fim, espero que este trabalho tenha contribuído para consciencializar os leitores da necessidade de se desenvolver novas práticas e uma intervenção mais cuidada, aprofundada e eficaz que promova a conquista da autonomia de jovens institucionalizados, que é essencial para a desinstitucionalização destes e para uma (re)inserção na sociedade bem sucedida, sendo este um dos objetivos das instituições de acolhimento para crianças e jovens em risco.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, Stephanie Lourenço (2011). *O efeito da frequência de um programa de promoção de competências pessoais e sociais, em crianças institucionalizadas*. Tese de Mestrado em Psicologia Clínica, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, Portugal.

Almeida, Carlos Castro, Boterf, Guy Le, & Nóvoa, António (1993). A avaliação participativa no decurso de projectos: Reflexões a partir de uma experiência no terreno (programa Jade). In Estrela, Albano, & Nóvoa, António (Orgs.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 115-137). Porto: Porto Editora.

Almeida, Isabel Chaves de (2002). Intervenção precoce: Breve reflexão sobre a realidade actual. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, (5), 130-143.

Alves, Sandra Nunes (2007). *Filhos da madrugada: Percursos adolescentes em lares de Infância e Juventude*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Amnesty International (1997). *Primeiros Passos: Um Manual de Iniciação à Educação para os Direitos Humanos*. Lisboa: Secção Portuguesa da Amnistia Internacional.

Ariès, Philippe (1988). *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio D' Água.

Atkinson, Paul (1990). *The Ethnographic Imaginatio: Textual constructions of reality*. London e Nova Iorque: Routledge.

Ballesteros, Rocío Fernández (1996). Cuestiones conceptuales básicas en evaluación de programas. In Ballesteros, Rocío Fernández (Ed.), *Evaluación de programas: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 21-47). Madrid: Editorial Síntesis.

Barbier, Jean-Marie (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.

Bock, Ana Mercês Bahia (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 63-76.

Bourdieu, Pierre (1997). Compreender. In Bourdieu, Pierre (Coord.), *A Miséria do Mundo* (pp. 693-732). Petrópolis: Vozes Editora.

Brandão, Maria Teresa (2010). Propostas de intervenção familiar para crianças em risco. In Almeida, Ana Tomás de & Fernandes, Natália (Orgs.), *Intervenção com Crianças, Jovens e Famílias: Estudos e práticas* (pp. 225-246). Coimbra: Almedina.

Brito, Alberto *et al.* (2005). *Casa Pia de Lisboa: Um projecto de esperança: As estratégias de acolhimento das crianças em risco: Relatório Final*. Cascais: Principia, Publicações Universitárias e Científicas.

Capucha, Luís Manuel Antunes (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos: Guião prático*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Capul, Maurice, & Lemay, Michel (2003). *Da Educação à Intervenção Social* (1º volume). Porto: Porto Editora.

Carneiro, Maria do Rosário Amaro da Costa (1997). *Crianças de risco*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências e Políticas.

Carvalho, Adalberto Dias, & Batista, Isabel (2008). Ética e formação profissional: Problemáticas antropológicas e dilemas éticos na intervenção socioeducativa. In Banks, Sarah, & Nohr, Kristen (Coord.) (2008). *Ética Prática para as Profissões do Trabalho social* (pp. 19-32). Porto: Porto Editora.

Casa-Nova, Maria José (2009). *Etnografia e produção de conhecimento: Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

Claude, Richard Pierre (2002). A educação popular para os direitos humanos. In Gestruedes, Amaro (Coord.), *Educação para os direitos humanos: Actas do Encontro Internacional* (pp. 55-74). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Coelho, Cláudia Oliveira Ramos (2009). *A criança Vítima de Maus Tratos retirada à família. Vivências e Significações*. Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, FPCEUP, Porto, Portugal.

Coleman, John, & Hagell, Ann (2007). The Nature of Risk and Resilience in Adolescence. In Coleman, John, & Hagell, Ann (Eds.), *Adolescence, risk and resilience: Against the odds* (pp. 1-16). England: John Wiley & Sons, Ltd.

Cortesão, Luiza, Leite, Carlinda, & Pacheco, José Augusto (2002). Antes de falarmos em projecto é preciso sabermos do que estamos a falar. In Cortesão, Luiza, Leite, Carlinda & Pacheco, José Augusto, *Trabalhar por projectos em educação: Uma inovação interessante?* (pp. 22-32). Porto: Porto Editora.

Costa, Alexandra Sá, Coelho, Orquídea, & Moreira, Rui (2007). Os Licenciados em Ciências da Educação: Itinerários de inserção e configuração da profissão. *Educação, Sociedade & Culturas*, (24), 39-65.

Costa, António Firmino da (1997). A pesquisa de terreno em sociologia. In Silva, Augusto Santos, & Pinto, José Madureira (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp.129-148). Porto: Edições Afrontamento.

D'Almeida, Lia Pappámikail Ribeiro (2009). *Juventude, Família e Autonomia: Entre a norma social e os processos de individuação*. Tese de Doutoramento em Ciências Sociais, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Delgado, Paulo (2006). *Os direitos da criança da participação à responsabilidade: O sistema de protecção e educação das crianças e jovens*. Porto: Profedições.

Delors, Jacques *et al.* (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I., & Shaw, Linda L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.

Farmer, Elaine, & Owen, Morag (1995). *Child protection practice: private risks and public remedies: a study of decision-making, intervention and outcome in child protection work*. London: Studies in child protection.

Fernandes, José Luís Lopes (1997). *Actores e territórios psicotrópicos: Etnografia das drogas numa periferia urbana*. Tese de Doutoramento em Psicologia, FPCEUP, Porto, Portugal.

Fernandes, Luís (2002). *O sítio das drogas*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fernandes, Maria Amélia, & Silva, Maria Graciete Palma de (1996). *Lar para Crianças e Jovens: (Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento)*. Lisboa: Direção-Geral da Ação Social e Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.

Fernandes, Tatiana de Almeida Cosme (2009). *Os índios da Meia-Praia: Caracterização dos Lares de Infância e Juventude do distrito do Porto*. Tese de Mestrado em Temas de Psicologia. FPCEUP, Porto, Portugal.

Ferreira, Pedro Moura (1989). *A Juventude Portuguesa: Situações, Problemas, Aspirações - Os jovens e o futuro: expectativas e aspirações*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e Instituto da Juventude.

Fleming, Maria Manuela Sousa Pereira Veloso (1988). *Autonomia comportamental na adolescência e percepções das atitudes parentais*. Tese de Doutoramento em Ciências Médicas. Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto. Porto, Portugal.

Fleming, Manuela (1993). *Adolescência e autonomia: o desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.

Freitas, Cândido Varela de (1997). Princípios gerais para a avaliação projectos. In Freitas, Cândido Varela de, *Gestão e Avaliação de Projectos nas escolas* (pp. 8-25). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Freitas, Maria Dulce Ribeiro da Silva (2007). *Olhares sobre o Quotidiano de uma Instituição de Acolhimento: as crianças Institucionalizadas da Casa do Gaiato*. Tese de Mestrado em Educação de Infância, Instituto de Estudos da Criança na Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Gameiro, José, & Dantas, Ana (1999). Conclusão (Traços cruzados e riscos de vida). In Pais, José Machado (Coord), *Traços e riscos de vida: uma abordagem qualitativa a modos de vida juvenis* (pp. 305-330). Porto: Ambar.

Geldard, David (2009). Promoting Self-care Behaviours. In Geldard, Kathryn (Ed.), *Practical interventions for young people at risk* (pp. 13-21). Los Angeles: Sage.

Geldard, Kathryn (2009). Summary and concluding remarks. In Geldard, Kathryn (Ed.), *Practical interventions for young people at risk* (pp. 205-206). Los Angeles: Sage.

Giddens, Anthony (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

Goffman, Erving (1987). *Manicómios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Gomes, Isabel (2010). *Acreditar no futuro*. Alfragide: Textos Editores.

Graue, M. Elizabeth, & Walsh, Daniel J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Idanéz, María José Aguilar (2004). *Como animar um grupo: Princípios básicos e técnicas*. Petrópolis: Editora Vozes.

Jares, Xesús R (1998). *Educación e dereitos humanos: estratexias didácticas e organizativas*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Jenks, Chris (2002). Construindo a criança. *Educação, Sociedade & Culturas*, (17). 185-216.

Leite, Carlinda, & Rodrigues, Maria de Lurdes (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Invocação Educacional.

Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel, & Boutin, Gérald (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lópes, Daniel, Piera, Virginia e Klainer, Rosa (2004). *Diálogos com Crianças e Jovens: Construindo Projetos Educativos em e para os Direitos Humanos*. Porto Alegre: Artmed.

Kelly, James G. (1986). Context and Process: An Ecological View of Interdependence of Practice and Research. *American Journal of Community Psychology*, 14(6), 581-589.

Macuch, Regiane da Silva (2010). *As dinâmicas relacionais na escola secundária e o desenvolvimento de competências relacionais em jovens. Tecendo o relacional: o individual e o colectivo como unidade no percurso escolar de jovens do ensino secundário profissional*. Tese de Doutoramento de Ciências da Educação. FPCEUP, Porto, Portugal.

Manes, Sabina (2007). *83 Jogos psicológicos para a dinâmica de grupo: Um manual para psicólogos, professores, animadores socioculturais*. Lisboa: Paulus.

McElhaney, Kathleen Boykin and Allen, Joseph P. (2012). Sociocultural perspectives on adolescent autonomy. In Kerig, Patricia K., Schulz, Marc S., & Hauser, Stuart T (Eds). *Adolescence and Beyond: Family Processes and Development*. Oxford: Oxford University. Retirado em maio 2, 2013 de http://people.virginia.edu/~psykliff/Teenresearch/Publications_files/Sociocultural%20Perspectives%20on%20Adolescent%20Autonomy%20.pdf.

Melucci, Alberto (2007). Juventude, tempo e movimentos sociais. In Fávero, Osmar, Spósito, Marília Ponte, & Novaes, Regina Reys (Orgs.), *Juventude e Contemporaneidade* (pp. 29-45). Brasília: UNESCO, MEC, ANPED.

Menezes, Isabel (2010). *Intervenção comunitária: Uma Perspectiva Psicológica*. Porto: Livpsic.

Minicucci, Agostinho (1976). *Dinâmica de grupo: Manual de Técnicas*. São Paulo: Editora ATLAS S.A.

Monteiro, Alcides (2000). A avaliação em projectos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática. *Sociologia, problemas e práticas, metodologias de avaliação*, (22), 137-154.

Neves, Tiago (2008). *Entre Educativo e Penitenciário: Etnografia de um centro de internamento de menores delinquentes*. Porto: CIIE e Edições Afrontamento.

Noom, Marc J., Dekovic, Maja, & Meeus, Wim (2001). Conceptual Analysis and Measurement of Adolescent Autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 577-595.

Oliva, Alfredo, & Parra, Águeda (2001). Autonomía emocional durante la adolescência. *Infancia y Aprendizaje*, 24(2), 181-196.

Oliveira, Joana Filipa Pereira de (2011). *(Re)construindo percursos com jovens institucionalizados: experiências e subjectividades em torno de um projeto de vida*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, FPCEUP, Porto, Portugal.

Pais, José Machado (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Ambar.

Pais, José Machado (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Paula, Raquel Filipa Rodrigues (2010). *Pequenos Passos Para o futuro: A mediação sócio-educativa no contexto de um bairro social*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, FPCEUP, Porto, Portugal.

Penha, Marla Teresa (1996). *Crianças em risco*. Lisboa: Direção-Geral da Ação Social e Núcleo de Documentação Técnica de divulgação.

Pereira, Anabela Sousa (2005). *Para obter sucesso na vida académica: apoio dos estudantes pares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pinto, Joana Marisa Rodrigues (2012). *O “Projeto Tempo Para Aprender”: Criação de um dispositivo de monitorização e avaliação*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, FPCEUP, Porto, Portugal.

Pinto, Manuel, & Sarmiento, Manuel Jacinto (1997). As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In Pinto, Manuel, & Sarmiento, Manuel Jacinto (Coords.), *As Crianças: Contextos e Identidades* (pp. 7-30). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade de Minho.

Pires, Susana Arminda de Castro (2011). *A promoção de Autonomia em Jovens Institucionalizadas*. Mestrado em Educação Social, Escola Superior de Educação, Bragança, Portugal.

Queirós, Diana Vanessa Ramos (2010). *Construindo (projetos de) vidas – desafios, oportunidades e mudanças no acolhimento em Portugal*. Tese de Mestrado integrado em Psicologia, FPCEUP, Porto, Portugal.

Quintãs, Cláudia Raquel Pereira (2009). *Era uma vez a Instituição onde eu cresci: Narrativas de adultos sobre experiências de institucionalização*. Tese de Mestrado em Psicologia da Justiça, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Quivy, Raymond, & Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Raillon, Louis (1975). *O dinheiro e a educação*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Reichert, Claudete Bonatto, & Wagner, Adriana (2007). Considerações sobre a autonomia na contemporaneidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(3), 405-418.

Ribeiro, Anabela Monteiro (2008). *Projecto de promoção de autonomia de crianças e jovens em acolhimento residencial*. Tese de Mestrado em Intervenção Comunitária e Proteção de Menores, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal.

Rocha, Cristiana da Silva (2011). *Mediar para prevenir: Uma acção de mediação entre CPCJ e Escola contra o abandono e absentismo escolar*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, FPCEUP, Porto, Portugal.

Rosnow, Ralph L., & Georgoudi, Marianthi (1986). The spirit of contextualism. In Rosnow, Ralph L., & Georgoudi, Marianthi (Eds.), *Contextualism and Understanding in Behavioral Science: Implications for Research and Theory* (pp. 3-22). New York : Praeger.

Santos, Boaventura Sousa (1988). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, Maria Adelaide Mendes dos (2010). *O acolhimento institucional prolongado de jovens em risco: a experiência passada de institucionalização e o seu significado actual para os sujeitos adultos*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Schiefer, Ulrich et al. (2006). *MAPA - Manual de Planeamento e Avaliação de Projectos*. Estoril: Príncípa.

Silva, Augusto Santos, & Pinto, José Madureira (1997). Uma visão global sobre as ciências sociais. In Silva, Augusto Santos, & Pinto, José Madureira (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 9-27). Porto: Edições Afrontamento.

Silva, Liliana Raquel Guedes da (2012). *Acompanhamento de percursos educativos de jovens e jovens adultos em contexto de formação desportiva*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, FPCEUP, Porto, Portugal.

Silva, Pedro (2003). *Etnografia e educação: Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológico*. Porto: Profedições.

Silva, Sofia Marques da (2011). *Da Casa da Juventude aos Confins do Mundo: Etnografias de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.

Soares, Natália Fernandes (2001). *Outras Infâncias: A Situação Social das Crianças Atendidas numa Comissão de Protecção de Menores*. Minho: Centro de Estudos da Criança – Universidade de Minho.

Soares, Natália Fernandes (1997). Direitos da criança: utopia ou realidade. In Pinto, Manuel, & Sarmento, Manuel Jacinto (Coords.), *As Crianças: Contextos e Identidades* (pp. 75-112). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade de Minho.

Sousa, Cristina Clemente de (2012). *A retirada de crianças e jovens do seu meio natural de vida no âmbito da protecção social: Da retirada efectiva à retirada entendida*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, FPCEUP, Porto, Portugal.

Souza, João Francisco (2004). *E a educação: quê???: A Educação na Sociedade e/ou a Sociedade na Educação*. Recife: Bagaço.

Teixeira, Carlota Ferreira Brás César (2009). *O Tecer e o crescer – Fios e Desafios: Construção identitária em crianças institucionalizadas*. Tese de Mestrado em Ciências do Serviço Social, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Porto Portugal.

Torres, Raquel Teixeira (2011). Uma intervenção social pedagógica: Reflexões sobre a educação como forma de reabilitação para a reinserção social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 141-157.

Trickett, E. J. (2009). Community psychology: Individuals and interventions in community contexts. *Annual Review of Psychology*, 60, 395-419.

Tschorne, Patricia (1993). *Dinamica de grupo en trabajo social, atención primaria y salud comunitaria*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Vieira, Joana Isabel Silva (2009). *Os modelos representacionais e a competência social das crianças institucionalizadas*. Mestrado Integrado em Psicologia, FPCEUP, Porto, Portugal.

Wallerstein, Immanuel et al. (1996). *Para abrir as ciências sociais: Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações Europa-América, LDA.

Walsh, David (1998). Doing ethnography. In Seale, Clive (Ed.), *Researching society and culture* (pp 217-232). Londres: Sage.

Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599.

Legislação

Decreto-Lei n.º 147/99, de 1 de setembro – Lei de proteção de crianças e jovens em perigo.

Decreto-Lei n.º 12/2008 de 17 de janeiro – Regulamenta o regime de execução das medidas de promoção dos direitos e de proteção das crianças e jovens em perigo, nomeadamente o apoio junto dos pais e apoio junto de outro familiar, a confiança a pessoa idónea e o apoio para a autonomia de vida.

Decreto-Lei n.º 2/86 – Define os princípios básicos a que devem obedecer os Lares de Infância e Juventude.

A Convenção sobre os Direitos da Criança. Retirado em maio 18, 2011 de http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.

Outros Documentos

Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco (2000). Crianças e jovens que Vivem num Lar – Caracterização Sociográfica e Percursos de Vida. Lisboa: Instituto para o Desenvolvimento Social.

Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco (2008). Guia de orientações para os profissionais da acção social na abordagem de situações de maus tratos ou outras situações de perigo.

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

Instituto da Segurança Social, I.P. (2009). Guia Prático. Respostas Sociais. Infância e Juventude. Crianças e Jovens em Situação de Perigo.

Instituto da Segurança Social, I.P., (2007). Manual de processos-chave lar de infância e juventude.

Instituto para o desenvolvimento Social do Ministérios do trabalho e da Solidariedade (2000). Lares de Crianças e Jovens: Caracterização e Dinâmicas de Funcionamento.

Regulamento Interno da Associação Protetora da Criança Contra Crueldade e Abandono.

Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (2004). Estudo das Trajectórias de Vida das Crianças e Jovens Saídas dos Lares da SCML: 1986 - 2001.

Bibliografia online:

https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/web_page.inicial 05/05/2013, 17:48.

<http://www.humanrights.com/home.html>, 17/10/2012, 13:52.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Guião orientador da primeira entrevista

Instituição

- Qual a sua capacidade relativamente ao número de crianças e jovens que podem acolher? São 30?
- Como ocorre a vinda de um novo elemento à instituição? Como decorre a sua adaptação? As próprias crianças e jovens auxiliam neste momento?
- Como funciona a instituição?
- Como está organizado o espaço da instituição? Salas por idades?
- Que rotinas há? Quais os horários?
- Que profissionais trabalham nesta instituição?
- Que dificuldades atravessam?
- Necessitam de ajudas? Que tipo de ajudas?
- O que considera ser as vantagens, benefícios da ação desta instituição?
- Consideram fundamental ter uma rede de apoio?
- É verdade que durante a semana os miúdos passam o tempo na instituição, e no fim de semana e nas férias voltam para a companhia dos pais ou de outros familiares?

As crianças e os jovens da instituição

- Quantas crianças e jovens acolhem de momento? Quantas raparigas e rapazes há? Entre que idades?
- Conhecem-se todos muito bem? Como caracterizaria a relação entre eles?
- Podia falar-me um bocadinho dos menores e das suas realidades? O que as trouxe para esta associação? Quais as problemáticas inerentes?
- Considera que se estas crianças e jovens não fossem protegidas poderiam acabar na delinquência? Porquê?
- Olham para estes menores com atores sociais? Isto é, em que estes não são um ser passivo, mas um ser inteligente, capaz de operar cognitivamente, de construir e interpretar ideias sobre si, o outro e o mundo? Que são seres ativos capazes de refletir e aprender?

Encaminhamento

- Que circunstâncias caracterizam cada opção (regresso à família, adoção, autonomia de vida)?

- Qual o tipo de encaminhamento que mais se verifica nesta instituição?
- O que entendem por um feliz encaminhamento? Consideram que este sucesso nos tempos de hoje é mais difícil devido há crise económica, política e social que Portugal atravessa? Ou não há tantas interferências quanto isso, sendo um pressuposto errado?

Intervenção

- Um dos vossos princípios é verem as crianças e os jovens como filhos, no entanto, o que significa isso? O que isso implica? E enquanto profissionais?
- Qual o processo de intervenção presente nesta instituição? O que procuram promover?
- Como procuram elaborar e implementar planos de intervenção que visem colmatar falhas no processo educativo, assim como, trabalhar questões sociais? Que atividades desenvolvem neste sentido? Desenvolvem um plano de estudo organizado? Exemplos.
- Como olham a educação? Qual o papel e a pertinência da educação?
- Quando falam em criar condições propícias ao bom desenvolvimento, referem-se exatamente a quê? O que entendem por bom desenvolvimento? O que consideram necessário para o atingir?
- Como procuram ensinar e preparar estas crianças e jovens para o futuro? Como o fazem? Posto isto, posso afirmar que defendem que o futuro de um ser humano é construído logo desde o início, mas que este tem capacidade de o contornar, e ultrapassar experiências menos positivas?

Família e preocupação com o modelo familiar

- Sentem falta da família?
- Qual o papel da família?
- Têm parceria com CAFAP? Que outras parcerias têm?
- Porquê esta preocupação com um ambiente acolhedor e familiar? No que é que acham que ele traz benefícios? É fácil gerar esta atmosfera? Eles não oferecem resistência a esta tentativa?

APÊNDICE II – Transcrição da primeira entrevista

Primeiro gostava de saber, neste momento quantos jovens e crianças têm?

Neste momento, temos 30 jovens internos.

E é o limite?

É o limite, é o limite, é o limite.

E diferenças? Quantos rapazes? Quantas raparigas?

Temos mais ou menos 15 rapazes e 15 raparigas. Elas são mais ou menos contrabalançadas. Assim, de cor não lhe posso dizer, mas é mais ou menos a mesma coisa.

E entre que idades?

Temos o mais novo com 2 anos que é o L e depois temos a partir dos 5 a T, 7 temos duas meninas, depois 9, 10, 12, 13, 14.

E é o limite?

O limite é 14, o limite que está no estatuto. Mas é assim, se as pessoas se portarem bem, estudarem, quiserem estar, podem continuar aqui, se forem a vontade deles, às vezes chegam a uma altura que eles não querem.

Mas o limite, mesmo apesar de ...

Não há limite, não há limite.

E os miúdos, os menores dão-se todos bem? Conhecem-se todos muito bem?

Dão-se, sim são miúdos ... Isto também é uma IPSS ... só são trinta, o que nos dá uma hipótese de termos uma relação com eles muito familiar. Quando é uma instituição com muitos miúdos as coisas não funcionam muito assim. Trinta dá muito para nós termos quase como nossos filhos. É aquela coisa, são 30, mas é muito fácil lidar com eles. Eles conversam connosco, os problemas que eles têm, vêm conversar connosco. Às vezes há aquela coisa de se pegarem com outros, mas isso é normal. Até com os nossos filhos em casa, não é?

Então, como é que iria caracterizar a relação entre eles?

Boa, boa!

Satisfatória?

Satisfatória sim, claro com alguns senãos. Isso em todas as casas acontecem.

E relativamente às crianças e jovens que aqui se encontram têm diferentes problemáticas como pude ver como crianças abandonadas ...

Crianças abandonadas ou que os pais são ou foram drogados. Outros cujo poder económico não é o melhor. Prostituição, também ... Portanto, prostituição, toxicod dependência e recursos monetários, poucos recursos monetários.

E maus-tratos?

Maus-tratos nem tanto. Não. Felizmente. Neste momento acho que não.

E como ocorre esta adaptação?

Muito bem, muito bem.

Eles chegam aqui ...

Chegam aqui um bocadinho encolhidos, mas depois passado dois ou três dias ... Lá está, nós temos aquela coisa que eu disse à pouquinho, aquela sensação de filho, de mãe-filho. Portanto, há aquele amor logo que eles sentem, que há um carinho, que é um ambiente bom.

E os próprios colegas, jovens ...

Sim, sim. Eles são ... “Ah temos cá mais um menino, um menino novo” e há um carinho que no primeiro ou segundo dia custa um bocado, mas ao fim do terceiro dia, e eu até nem diria que era ao terceiro dia, às vezes no mesmo dia à noite as coisas já são diferentes

E quando é possível vocês trabalham com a família ...

Sim, sim.

Qual o papel que a família assume aqui?

É assim, sempre que há alguma coisa com os miúdos nós tentamos falar com os pais. Sempre que temos que ir com eles aos médicos, sempre que levamos ao psicólogo, isto ou aquilo, sempre que há uma consulta de medicina, nós avisamos os pais, “Olhe é assim. Quer ir? Não quer ir? Faz questão de ir?”. Portanto, avisamos sempre os pais de tudo o que se passa com a criança. Tudo, tudo mesmo! Mas cabe aos pais aceitar ou não.

Então, vocês acabam por ter alguma parceria com a CAFAP, no sentido em que procuram, quando sentem necessidade que os pais precisam de alguma formação parental?

Sim, sim. Nós temos uma assistente social, nós temos agora desde que entrou o Plano Dom, que quando há algum problema, sim, são reconhecidos para lá. Há sempre uma ligação entre nós e eles.

E depois aqui, pelo que ouvi vocês trabalham com crianças e jovens para que possam ter um projeto de vida ou que depois acabam por regressar à família ou adoção também.

Nós temos casos em que regressam à família, alguns casos de sucesso, um ou dois de menos sucesso, mas geralmente os casos são de sucesso. E porquê? Porque os

miúdos que estão aqui são miúdos cujo problema familiar não é assim tão grave como aqueles que os pais são toxicodependentes, porque deixaram de ser ou o pai é, mas a mãe não é. Há sempre uma avó que toma conta deles, há sempre alguém onde eles ficam cujo perigo dessa vida que os pais levaram não é muito evidente. Compreende?

E então quais os parâmetros, mais ou menos, que separa por exemplo o facto dessa criança, jovem voltar para a família, ser adotada ou ter um programa de autonomia de vida?

Nós temos assim ... Nós nunca tivemos meninos para a adoção, tivemos no ano passado. Foi a primeira vez, foram duas meninas para adoção.

Então só no ano passado que ...

Sim, sim. É que tivemos, foi antes do Natal. Foram os únicos casos, porque os pais foram trabalhar, tanto o pai como a mãe e não havia hipótese nenhuma de recuperação, e então mandamos para a adoção.

E qual era o caso dos pais?

Alcoolismo, a mãe também tinha uma doença patológica qualquer, que eu não posso recordar agora. Era tudo badalhoco e porco. Não havia condições nenhuma para que isso acontecesse.

Como já disse, vocês vêm as crianças muito como filhos ...

Sim, às vezes é bom outras vezes é mau.

O que é que isso implica? O que é que isso significa para vocês profissionais?

É assim, para nós profissionais, é assim, é um bocado difícil, porque nós sabemos quando eles têm assim algum problema mais complicado ... nós temos aqui psicólogas e psicopedagoga, mas há casos em que não podemos ser nós a tratá-los. Porquê? Porque acabamos por ter já um conhecimento do miúdo tão grande que acabamos por se calhar, de certa forma, envolvemo-nos emocionalmente e isso não é muito bom. Vamos com os miúdos fora, quando é com a psicóloga, psiquiatra. Vamos com eles fora. Também trabalhamos com eles aqui, mas acompanhando sempre com psicólogos externos à associação, porque lá está, como eu disse à bocado às vezes nós temos uma ligação afetiva com eles. Quer dizer, por um lado é bom porque nos preenche a mim e a todos que trabalham aqui, acho eu. Preenche-nos a alma, preenche o coração, e nós também estamos sempre com eles. Fazemos tudo por eles. Por outro lado, não é tão bom porque quando eles vão embora é sempre uma choradeira, é sempre uma preocupação. Será que eles vão ficar bem? Será que eles vão ficar mal? Por um

lado, ficamos contentes, porque vão para a família. Por outro lado, ficamos tristes, porque ficamos sem eles, porque criamos uma relação muito grande de mãe-filho, tia, irmão. E, às vezes, é um bocado complicado nós termos esta relação, porque nem sempre agimos com a razão, agimos com o coração.

Sim, mas vocês não acham que isso implica o vosso exercício profissional? Só acham que no momento em que depois retornam para a família ou se for outro caso, que isso vai, de certa forma, lá está, chamar o lado emocional?

Sim, chama. Nós ficamos contentes, no fundo ficamos contentes. Às vezes, temos a noção que com a família as coisas vão correr mal. Já aconteceu isso várias vezes. Por exemplo, essas duas meninas que foram adotadas, já aconteceu terem voltado cá, terem ido aos pais e voltado outra vez, e ao voltarem foram adotadas. Não aconteceu assim mais nenhuma desse género. Nós temos uma série de miúdos que foram a casa, porque a comissão disseram que eles tinham que ir para casa. Mas, de momento, estão a passar uma vida muito complicada, estão por maus caminhos, e isso a nós, no fundo ... Quando vou lá fora e vejo o Vasquinho numa situação complicada, fico triste porque trabalhei com ele aqui. Nós tivemos com ele aqui anos, e anos seguidos e o nosso trabalho foi por água abaixo, assim, de um momento para o outro.

Então, se calhar um dos benefícios da instituição é o acompanhamento da criança e jovem e caso se ... encontram ... De certa forma, são crianças e jovens que se encontram em risco ...

Exatamente.

E você considera que caso não haja esta intervenção, considera que eles poderiam acabar assim ... na delinquência?

Sim, sim, sem dúvida! É como lhe digo, não há ... é assim, a comissão decide, viu a mãe, a mãe começou a trabalhar, podem ir para casa. Nós temos a certeza, nós temos a noção ... uma coisa é a Sofia estar numa secretária, outra coisa é a Sofia estar com eles, não é? A comissão trabalha muito com papéis, nós já não. Nós trabalhamos com papéis, estados de emoção. Estamos com eles todos os dias. Somos uma família, portanto à partida sabemos ... Quer dizer, a associação diz “Vou ver a casa hoje”, o pai limpa a casa, limpa tudo. A comissão vai lá, está tudo ótimo. Nós sabemos que se amanhã formos lá e não avisarmos, a casa está toda porca, não tem luz, não tem água, não tem nada no frigorífico. Quer dizer, sabemos perfeitamente que o menino não vai para bem. E às vezes debatemos perante o tribunal, a assistência social, “Olhe que não é assim, olhe que não pode ser assim”, “Ah, mas eu fui lá, está tudo bem e tal”. O que

acontece? Passado 3 ou 4 dias vemos aí os miúdos na rua. Não podemos fazer nada, ficamos tristes, mas não podemos fazer nada.

Por exemplo, digo isto porque eu na licenciatura tive um estágio numa CPCJ, e lembro-me que ao ler sobre isso qualquer pessoa que tivesse conhecimento de alguma situação que devesse ser sinalizada ou à CPCJ ou outra instituição, que assim devia fazer. Vocês ... já aconteceu alguma situação que tal ...

Sim, sim. Às vezes funcionamos assim, um bocado como infantário e há casos que nós vemos que são complicados, casos que deviam estar sinalizados, e às vezes nós sinalizamos. Era aquilo que estava a dizer? Às vezes sinalizamos, embora não goste muito de fazer isso, mas às vezes ... este miúdo vem sujo, vem desnutrido, não come em condições, vem com piolhos na cabeça. O que é que se passa? Às vezes sinalizamos. Às vezes a comissão vai lá, vai a casa deles e fala com eles. Nunca tivemos por acaso, dos casos que temos aqui, nunca tivemos nenhum que ficasse cá interno. Mas sim, quando temos um caso desses, sinalizamos, sinalizamos sim senhor.

Há aqui uma outra questão, vocês procurar elaborar planos de intervenção também para colmatar as falhas educativas que eles tiveram até à sua institucionalização. Vi que vocês se centram, então, na autoestima, valorização pessoal, interpessoal, défices cognitivos e de atenção. Isto aqui, também está implícito, por exemplo, a organização de um plano de estudo estruturado?

Sim, sim. Nós temos aqui um professor que está com eles. Eles têm aulas todos fora daqui, ninguém tem aulas aqui. Vão às aulas, veem das aulas. Ainda ontem estava a falar com o professor ... Fazemos uns testes para eles fazerem. São acompanhados a trabalhar, a estudar. Há sempre um projeto, no princípio do ano faz-se sempre um projeto para eles para o ano seguinte. Dentro desse projeto aparece estudos, atividades fora da escola, como vai ser feito no verão, aonde eles podem ir, podem ir para a praia, podem ir para a piscina. Arranjamos tempo, maneira para que nos arranjam algumas verbas para que eles possam ... há um projeto, não quer dizer que seja cumprido. Mas há um projeto feito, e às vezes tenta-se cumprir, outras vezes, acontecem coisas melhores e modificamos um bocado para conseguir aquilo que queremos. Mas no princípio criamos o projeto para as crianças que estão aqui.

E depois, também além das questões educativas, também se preocupam obviamente com as questões sociais destas crianças e jovens, até para que depois no futuro possam ingressar na vida adulta, assim como, na família. Eu só queria

que me dessem mais ou menos um exemplo ... Que atividades desenvolvem neste sentido? O que é que fazem neste sentido para então ...

Ora bem. Pronto, nós temos miúdos que estão num curso de cabeleireiro, nós nas férias tentamos arranjar um cabeleireiro onde essa miúda possa praticar, possa estar.

Ou seja, neste sentido vocês auxiliam no processo educativo?

Tentamos nas férias arranjar alguma coisa onde eles possam praticar aquilo que estão a aprender. Há alguns miúdos que vão tirar cursos profissionais, se nós não conseguirmos para aquilo, tentamos com a junta de freguesia para que eles possam ir à praia com miúdos, com outras escolas para que possam ter mais responsabilidade. Ganham algum dinheiro com isso. Tentamos que eles comecem a ser autónomos e capazes para a vida futura. Não tem sido fácil, como as coisas estão não tem sido fácil. Mas sempre que possível tentamos ingressar os miúdos nas férias, nessas atividades.

Vocês também tentar criar, então, condições para o bom desenvolvimento. Eu queria entender, porque é um conceito um bocado relativo, o que vocês entendem por desenvolvimento. O que isso significa para vocês?

É assim, o bom desenvolvimento em relação à criança é ... Quer dizer, tentar dar-lhe, penso eu, estruturas para que ele um dia saía daqui ou vá daqui para outro lado. Tente desensibilizar sozinho.

Ou seja, dar conhecimentos para que ele seja autónomo?

Exatamente! Já mandamos recolher recados, já mandamos ir à padaria buscar isto, já mandamos ir aos correios fazer isto, aos mais velhos como é evidente. Já pedimos para irem ali buscarem uma fruta. Já tentamos inculcar neles. Às vezes temos a necessidade de ir com eles às compras. Têm sempre uma mesada todos os meses, e tentamos que cada um com o seu dinheiro, façam as compras e eles próprios fazem aqui o jantar à noite. Tentar levá-los ao supermercado. Com 5 euros o que é que eles podem comprar, para eles tentarem integrarem-se na vida lá fora, como é evidente.

Então, para vocês atingirem esse bom desenvolvimento vão criando assim atividades ...

E condições para que esse desenvolvimento seja feito

E a educação também é aqui uma questão fundamental?

É muito! É muito! E nesse aspeto, não vou dizer que de vez em quando não há um miúdo que se passe, mas há respeito pelas pessoas. São miúdos muito respeitadores. Mesmo quando vamos a algum lado, quando vamos ao cinema, quando vamos a atividades fora daqui sabemos que os nossos meninos ... Podemos ter mil meninos, mas

sabemos quais são os nossos. Conseguem ser diferentes dos outros em muitas situações, e na educação principalmente. Saber estar, saber comportar. Isso é um dos nossos lemas de vida, é esse. É o respeito e a educação. Não quer dizer que falhe uma vez ou outra, mas isso é normal.

Então, vocês consideram que a educação é fundamental para que eles consigam ser indivíduos “bem formados”?

Sim, claro, claro! Repare numa coisa, os miúdos nestas instituições são conectados como miúdos de instituições, mas há miúdos que são filhos de pais com muito dinheiro e de muito boas famílias que são desordeiros e mal-educados. Por exemplo, nós de vez em quando vamos a algum sítio com eles, vamos à piscina de Granja. Já fizemos isso durante um ano, no verão, e às vezes eles, meninos de famílias muito melhores a comportarem-se muito pior que os nossos. Nós temos muito orgulho quando andamos com os nossos miúdos, sabemos antemão que se vão portar bem.

No caso, aquele exemplo que deu à bocadinha de irem ao supermercado. Isto também é uma das atividades que procura a instituição, a experimentação, a interação e a descoberta de novas realidades.

Sim e de novas realidades. Quer dizer, eles vão comer um bife, mas não sabem quanto aquele bife custa. Estão a comer uma salada de tomate, mas eles não sabem quanto o tomate custa ou uma alface. Nós tentamos, aos mais novinhos e aos mais velhos, tentamos ir com eles às compras para saberem o que custa a vida ou como as coisas funcionam lá fora. Mas às vezes as crianças dizem “Ai o leite vem diretamente das vacas”. Não. Temos que saber como as coisas funcionam para chegarem ao leite, e é um bocadinho isso. Como é que vamos comer quatro feberas grelhadas? Quanto custa as feberas? O que é preciso para grelhar as feberas ou para panar isto ou aquilo, para eles sentirem o que um dia, quando forem lá para fora ... saberem como vão reagir em algumas situações quando forem lá para fora.

E além dessas atividades, procura também um bocadinho mais a vida doméstica, também desta forma um bocado a noção da gestão monetária?

Sim, é um bocado isso. Tentar perceber que com 5 ou 10 euros o que é que eles podem fazer. Tem 5 euros, vou gastar em chiclete ou em gomas. Não! Eles têm que saber o que podem comprar com estes 5 euros. Por exemplo, às vezes damos dinheiro e eles vão ao cinema sozinhos, os mais velhos. Dão-lhe x e eles sabem que com aquele x têm que comprar o bilhete, comprar as pipocas.

Os mais velhos são de que idade?

17, 16, 15, 18, há uma com 18, por aí. Umás vezes vamos ao gaia-shopping, outras vezes vão de comboio para eles começarem a sentir como as coisas funcionam lá fora. É evidente que não vou mandar um miúdo de 6 anos sozinho lá para fora, nem de 4, não é? Mas os mais velhos ... Começarem a ver essa realidade da vida.

Então vocês defendem um bocadinho que este futuro, de certa forma, é construído logo desde o início, mas que há também a capacidade de contornar, porque eles veem de umas experiências difíceis, contornar e ultrapassar essas mesmas experiências?

Sim, claro. Eu digo-lhes muitas vezes, eu já passei muita na vida. Tenho uma filha que hoje está a trabalhar e é diretora técnica, tirou o curso. Mas eu tive uma vida muito difícil também. O meu exemplo de vida serve também para eles. Às vezes chego-me à beira deles e digo “já passei por isto, isto e isto, mas venci isto, venci isto e isto com persistência ou com isto ou com aquilo”. Portanto, a vida não é só difícil para eles, é difícil para toda gente, e cabe a nós passar a eles a maneira de eles conseguirem dar a volta e saber que com moderação, com inteligência, com calma as coisas vão-se resolvendo, que eles não são nenhuns desgraçadinhos por estarem aqui.

Pois, porque normalmente também há aquele estereótipo ... Eles sentem falta da família?

Sim, isso é notório. Eles não é sentir falta, não sei, aquele laço biológico, não sei, a mãe pode ser uma desgraçada, o pai um drogado, não sei quê. Mas alguns vão a casa ao fim de semana ou à mãe ou ao pai. Não vão todos, vão alguns. Mas nota-se aqueles que querem ir para casa, e isso às vezes nem é tanto para estarem com os pais. É uma realidade que nós constatamos. É porque eles vão a casa e andam cá fora, vão para o ringue jogarem á bola sozinhos, percebe? Têm um bocado mais de liberdade. Portanto ... Que apesar de aqui acabam por ter uma liberdade, mais ou menos, é uma liberdade que nós temos que jantar, tomar banho, ir para a cama. Têm rotinas, como em qualquer outro lado. Vêm televisão, jogam Wii, tem playstation, jogam futebol. Graças a deus, isso não lhes falta. Mas temos que incutir neles a responsabilidade, senão amanhã eles têm um teste e às 9h da noite estão a brincar.

Então, há uma preocupação em relação a isto da família, de trabalharem também com a família. Quando é possível trabalhar com a família, quais os contributos que vocês acham que traz para a vida do jovem ou criança?

É assim, algumas famílias ... O nosso tipo de famílias que temos aqui ... Eu não sei se acontece em todo o lado, nós aqui fazemos muitas coisas como se tivéssemos a

criar os nossos filhos. Os pais, por outro lado, às vezes veem em nós as pessoas que roubaram os filhos, sem razão, quem tirou os filhos foi a comissão. Nós aqui somos onde eles estão. Entre a família e a comissão há aqui nós pelo meio, onde eles tão. Às vezes, a família não nos veem com boa cara, porque não foste com ele ao médico, porque não calçastes estas meias, porque não puseste a camisola em condições. Mas os pais não se lembram que se os miúdos estão aqui não é por nossa causa, é por causa deles. Não têm essa consciência, e às vezes é um bocado difícil trabalhar com a família. Não quer dizer que seja impossível, mas dá muito trabalho, porque a família nunca nos ... Há aí um miúdo que é o Fernando Jorge, que a mãe sabe agradecer. Nós também não fazemos as coisas para agradecerem-nos, mas no fundo também gostamos de ... Os pais não nos vêm com boa cara, portanto nós somos aquelas pessoas que roubaram os filhos.

De uma forma geral?

Geral. Não há nada a fazer. A comissão não entra, a assistente social é boa, os maus somos nós, porque estamos com os filhos. Nós nem sequer vamos lá buscá-los, eles veem para aqui, porque alguém os pôs aqui. Portanto, há um tipo “o filho é meu, eu é que sei, eu é que quero, eu é que mando”.

Então, de certa forma, lá está, não contribuem um bocadinho, não ajudam para que esta intervenção ...

Não! Não! Eles vão para casa ... porque a C é assim, o P é assim, o A é assim. Eles, próprios pais incutem nos miúdos a situação de que eles não prestam, eles não valem nada. Temos um bocado famílias aqui ... Não quer dizer que são todas, mas uma grande maioria pensam dessa maneira.

Aqui, depois, já falou dos casos de sucesso de quando há encaminhamento da criança e jovem para a família. Vocês consideram outros possíveis casos bem sucedidos que não tenham necessariamente haver com o regresso à família?

Aqui todos os casos são de regresso à família, a não ser aquelas duas meninas que foram adotadas. Nenhum miúdo mais foi para outro lado qualquer que não fosse a família.

Vocês consideram, por exemplo, que nos tempos de hoje devido a esta crise política, económica e social há interferências neste encaminhamento?

É obvio que sim! Repare, para os miúdos ditos normais, com cursos, isto e aquilo, há problemas, muito mais com estes miúdos que são normais, mas que tiveram problemas de vida. Nós temos aqui miúdos antigos, do meu tempo, que são doutores e singraram muito bem na vida, felizmente. Agora, com esta conjectura as coisas não estão

fáceis, lá está, eles vão estando aqui mais tempo. Há uns anos eles iam embora, iam para um talho, iam para uma carpintaria ou não sei o quê. Agora, não há essas condições. Eles acabam por ficar aqui, vão ficando. Estão bem! E os pais também. “É assim, eu não posso estar com o meu filho, porque eu não tenho dinheiro, não sei quê”. E esse miúdo só vai ...

Todas as crianças agora ... Realmente, há uns anos atrás haviam pessoas que acabavam por desistir dos estudos, e conseguiam logo trabalho. Todas as crianças que estão aqui são obrigadas a estudar?

Obviamente! Claro que sim, claro que sim. Podem chegar ao 6º ano ou 7º ano e optar pela via profissional ora porque não dão, não gostam de estudar, e nós vamos encaminhar para um curso profissional que eles gostem, carpinteiro, eletricista. Mas todas as crianças estão na escola, todas, todas, todas.

Mesmo, por exemplo, chegam aos 16 anos ou com o 9º ano que queiram experimentar um trabalho e estando aqui na instituição ...

Sim, sim. Ainda não aconteceu, mas se acontecer poder ser possível.

Vocês têm aqui uma preocupação em ajudar e proteger a criança, logo está um bocado implícito a criança como ator social, um sujeito e um cidadão de direitos. Vocês vêem esta criança também como ator social? Como uma pessoa inteligente, capaz de operar cognitivamente, de ter ideias ...

Obviamente. Sim, claro que sim. Há aqui uns 6 ou 4 que sabemos que são limitados por questões de problemas mentais. Não problemas mentais de maluquice, mão são miúdos que chegaram ali e não dão mais do que aquilo. Mas há aqueles que sim, que sabemos que podem ir muito além. Vamos embora puxar por eles.

Sim, isto porque havia há uns anos um bocado a conceção de criança como um ser tábua rasa, um ser passivo ...

Não, não. Aqui, nesta instituição, na minha, que não é minha, temos isso. Vamos estudar, vamos para a frente.

E estimulam um bocado para a sua capacidade reflexiva?

Sim, sim, nós temos aí um miúdo que é o FJ que ele faz rap muito bem, faz quadras muito bem, e nós estamos sempre a incentivá-lo para essas coisas.

Agora, a nível de profissionais? Quais são os profissionais que se encontram aqui? Ou seja, áreas?

Psicologia, assistente social, pedopsicologia, portando uma psicopedagoga, uma ditetora técnica, uma coordenadora, monitores, professores.

E relativamente à instituição que dificuldades vocês atravessam?

Todas as possíveis e as imaginárias! As dificuldades que nós temos são as dificuldades económicas. Temos uma situação social que não dá sequer para pagar o ordenado às pessoas. Ganhamos todos muito mal. Vamos vivendo com aquilo que de vez em quando aparece. Nunca vou cruzar os braços. Eu acho que todos aqui trabalham com gosto, exceção 1 ou 2. Não vou dizer que de todos não haja 1 ou 2 que não faça isto porque tenha que ganhar. As pessoas que estão aqui, a maioria delas trabalham com gosto, e portanto são pessoas que ganham o salário mínimo, a maior parte delas.

Mesmo...

Mesmo a psicóloga ganha 600 euros por mês, não ganha mais do que isso. Eu ganho 900, levo para casa 700 euros. A diretora técnica também ganha 1000, mas com os descontos ... são ordenados muito pequenos, mas trabalhamos com gosto. Nós, eu posso dizer, por exemplo, eu nunca desligo o telefone 24 horas por dia, de segunda a segunda. A diretora técnica mora aqui perto. Vou embora daqui às 8 da noite, entro Às 9 da manhã. Ela leva para casa, alguns miúdos para casa, porque não têm com quem estar ou o miúdo gosta muito dela. É uma família, nós no fundo sentimos que aqui somos todos uma família. Sei que posso contar com as pessoas todas, pode não ser todas, mas com a maioria é que vence, portanto. Somos uma equipa muito boa.

E agora, quais considera ser as vantagens, os benefícios da ação, da intervenção desta associação?

É assim, acho que o benefício desta associação é ser uma associação familiar, em que as pessoas entram aqui e gostam de aqui estar. Nós temos voluntariado, temos o H do programa televisivo que faz aqui voluntariado. Ele veio aqui fazer uma reportagem e ficou como voluntariado. Ele adorou isto. Nós aqui vivemos como uma família. Eu sou um bocado suspeita para dizer isto, eu gosto daquilo que faço, gosto muito de estar aqui, e portanto nós todos somos uma família com 30 filhos.

Tendo em conta as dificuldades e isto ser uma própria IPSS ... vocês consideram também importante haver uma rede social de apoio para que isto consiga progredir?

Sim, claro. Exatamente. Nós agora com o facebook ... Há algum projeto que nós temos, acabamos por publicar, e há muito mais vantagens porque somos vistos por mais gente. Percebe? E nós, embora às vezes, publico as coisas e depois esquecem, temos que publicar outra vez para as pessoas não se esquecerem de algumas coisas.

E relativamente às ajudas? Precisam mais de ajudas económicas?

Económicas, alimentação, muita alimentação.

Materiais?

Materiais, escolares, alimentação. É muito à base destas situações.

E esta organização está organizada por diversos espaços. As salas estão por idades?

Sim, a nível externo dos miúdos, e eles não podem estar cá dentro. A nível da instituição tenho a parte de cima que é os quartos, a parte central que é a cozinha, refeitório e gabinetes técnicos, e a parte de baixo que é a sala de convívio, a sala onde podem estar um bocadinho à noite, ver televisão, estudar quando chegam da escola. Portanto, é os quartos, a parte central que é a cozinha, refeitório e as salas de gabinete, e lá em baixo a parte da sala de estar.

Ou seja, os miúdos internos não há ...

Não, não, não. Quer dizer, separamos os rapazes das raparigas nos quartos. O resto não.

E lá fora os espaços?

Estão à vontade, estão à vontade. Isto é uma casa aberta, é um lar aberto. Nós temos que ter cuidado ... felizmente nunca ninguém fugiu, mas eles estão à vontade “olha o L está ali. Onde é que está o L? Está lá fora a brincar.” Não há aquele controle, felizmente ou infelizmente. Nós funcionamos assim, eu acho que é felizmente porque as crianças também, nós já tivemos a idade deles, eles também já têm tantos problemas que escusamos de estar a fechá-los, é ainda mais ... Estão um bocadinho, assim à vontade.

Quais são os horários aqui da instituição? Por exemplo, hora da refeição, estudar?

Acordar às 6 e 30, depois pequeno almoço às 7 horas, almoço ao 12 e 30 e o jantar às 19 e 30. Claro, quando é férias levantam-se às 9 horas, 10 horas, 10 e 30. Conforme vão acordando, vão-se levantando. Agora, no tempo de aulas tem que ser um bocadinho assim.

Como é que funciona um bocado esta instituição?

Acordam. Normalmente tomam banho à noite, quem não tomar banho à noite, toma banho de manhã. Acordam, tomar o pequeno-almoço e vão para a escola. Almoçam na escola os internos, têm escalão A, almoçam na escola. Mal a escola acabe, veem para aqui, fazem os seus deveres, depende, uns chegam às 6 horas outros chegam às 3 horas. Quer dizer, os que chegam às 3 horas têm mais tempo os deveres e a seguir

irem brincar um bocado, e depois tomam banho, e vão jantar, e vão para a cama. Aqueles que chegam à 6 horas é mais complicado. Têm professor até às tantas com eles. Chegam, fazem os deveres, se houver tempo fazem os deveres, e depois tomam banho, e depois vão jantar. Se não houver tempo, fazem os deveres, jantam e tomam banho no outro dia de manhã. É um bocadinho assim. É como na nossa casa. É um bocadinho isso.

Eu ao procurar vi um site que tinha a informação que há miúdos que no fim de semana vão para os pais ou então para outros familiares mais chegados, assim como nas férias, no mês de agosto.

Sim, funciona da mesma maneira. Alguns miúdos podem ir para casa. Pode ir a E, pode ir um mês para casa, vai para casa da avó. Aqueles que vemos que podem ir sem qualquer problema vão, os que não podem ir tanto tempo vão 15 dias e depois veem 15 dias, vai uma semana, depois veem e vão na outra semana. Outros não vão ou vão só ao fim de semana. Isto nunca fecha.

E é neste período que projetam aquilo que estávamos a falar no início?

Sim, de ir à piscina, de ir à praia. Normalmente, os miúdos chegam a casa e não fazem atividades connosco. Alguns não querem ir a casa, porque querem fazer atividades connosco.

Mas, por exemplo, não podem mesmo estando em casa participar na ...

Se quiserem podem, mas ... Normalmente há uns, aquela que vai para Amarante. Às vezes, não se proporciona eles não estarem aqui, mas sim alguns miúdos vão a casa. Temos um miúdo que passava cá o dia e ía dormir à noite à casa para a mãe não ficar sozinha. Sempre que há essa hipótese fazemos esta interligação com eles, e facilitamos as coisas de tal modo que fiquem felizes com as situações. Por exemplo, vai dormir a casa, mas vem à piscina. Pode ir connosco. Vamos para a praia, depois vão para casa ou se quiserem podem vir connosco para a praia.

APÊNDICE III – Guião orientador da segunda entrevista

Projetos de vida

- Que tipo de projetos de vida estão a ser trabalhados na APC?
- Quantos casos de cada?

Autonomia de vida - intervenção

- Relativamente ao apoio para autonomia de vida como lida e gere a APC este projeto de vida?
- Que aspetos consideram fundamentais num projeto de autonomia de vida?
- Como promovem o apoio para a autonomia de vida? Que estratégias são adotadas pela instituição no sentido de desenvolver a autonomia dos jovens?
- No campo da autonomização que atividades desenvolvem? Que áreas específicas trabalham (gestão doméstica e financeira, escola/formação e emprego). Como trabalham essas mesmas áreas?
- Que dimensões consideram mais importantes serem trabalhadas (ex: apoio a nível psicossocial, competências escolares e profissionais)? Porquê?
- Como trabalham o apoio económico, psicopedagógico e social? Exemplo.
- Como trabalham o apoio no que se refere ao nível socioafectivo e comportamental?
- Já aconteceu os jovens da APC irem para um apartamento de autonomização? O que pensam sobre as características desta medida? Quais as suas vantagens e desvantagens?
- É o adulto de referência que trabalha diretamente com o jovem no processo de apoio para a autonomia de vida? Apenas ele?
- Até que ponto o jovem participa ativamente na elaboração do plano individual de autonomia?
- Como é efetuado o acompanhamento e a monitorização?

Perceções face ao apoio para a autonomia de vida

- Que virtudes consideram existir no processo de autonomia de vida (momentos mais gratificantes)?
- Quais as dificuldades e obstáculos no processo de apoio para a autonomia de vida, quer para os jovens quer para os profissionais que trabalham com eles?

- O que consideram que seja necessário trabalhar com maior atenção ou a qual dimensão que sentem mais dificuldades e que não é tão desenvolvida? Quais os motivos?
- Que atividades e estratégias consideram ideais para promover a autonomia de vida?
- Qual o papel dos profissionais nesta medida?
- Quando consideram que o jovem atingiu autonomia?
- Concordam que esta medida seja aplicável a jovens a partir dos 15 anos? Pensariam numa idade inferior ou superior? Porquê?

Educação para autonomia de vida

- Que papel e importância atribuem à educação na medida de apoio para a autonomia de vida? Justificar
- Em que momentos a educação encontra-se presente? Em todos? Justificar

APÊNDICE IV – Transcrição da segunda entrevista

Então como eu estava a dizer ... mas eu antes gostava de falar no geral em que, já sabia que havia duas jovens em autonomia de vida, enquanto a nível dos outros projetos de vida como está, a nível de reintegração e adoção?

Hum temos, nós aqui temos vários projetos de vida. A adoção que é um deles. Temos a reunificação familiar, que a maior parte deles o projeto de vida é reunificação familiar. Tínhamos um caso, e ainda continuamos a ter de apadrinhamento civil que já está na lista de padrinho, ah de crianças a serem apadrinhadas, mas a situação familiar está a reverter. Portanto, há partida vamos continuar a apostar na reunificação familiar. E autonomia de vida, não temos mais. Tínhamos um caso de acolhimento permanente que já foi solucionado esta semana. Portanto, são os três projetos de vida que aqui temos, autonomia de vida, reunificação familiar e adoção, sendo que adoção é esporadicamente, autonomia de vida vamos tendo, e cada vez mais, porque as famílias tem cada vez mais dificuldades em se reorganizar. Mas a reunificação familiar é o projeto de vida que tem maior número de crianças propostas.

É talvez por ser o projeto de vida mais prioritário, no sentido em que dá-se preferência sem que

Não, aqui nós apostamos, a nossa prioridade é sempre o superior interesse da criança.

Sim, sim, sim.

Se a reunificação familiar for de facto aquilo que é o pretendido para a criança, que é o melhor para ela é naquele projeto que vamos apostar. Por outro lado, se aquela família não apresentar qualidades, fazemos sempre um estudo da família alargada, porque nós, assim neste momento, não temos nenhum projeto de vida porque há ... Não temos nenhum projeto de vida neste sentido. Os projetos de vida são sempre desenhados tendo em conta o superior interesse da criança. Se virmos que a família de facto tem a capacidade para se reorganizar ... Nós trabalhamos também com as famílias, de modo a que passado algum tempo a família possa receber de novo os jovens. Senão vão ficando, e vamos trabalhando com eles outras capacidades – autonomia, porque há jovens que mesmo com projeto de vida reunificação familiar precisam muito de capacidades de autonomia.

Sim.

Mesmo que sejam de reunificação familiar, porque as famílias nem sempre são retaguarda segura. Portanto, mesmo que eles retomem à família, têm que ir já com algumas capacidades pessoais e sociais.

Hum hum e então agora focando mais no projeto de autonomia de vida, como é que a associação lida e gere este projeto, no sentido em que quais são os aspetos, por exemplo, que consideram fundamentais para se desenvolver um projeto destes?

Para autonomia de vida são propostas crianças que nós tenhamos a certeza, mais ou menos das nossas capacidades, que tenhamos a certeza que não há outra forma, outra retaguarda. Portanto, sugestão de autonomia para estas crianças. O que nos queremos é que elas sejam autónomas, porque não existe retaguarda familiar securizante. Neste momento, temos duas jovens propostas, mas nós nunca trabalhamos com autonomia de vida em si, porque autonomia em si é as jovens serem colocadas num apartamento de autonomização, e nós fazermos essa gestão. Isto nunca aconteceu. Prevemos que isso aconteça para o ano, porque uma das jovens já tem dezanove anos, portanto convém mesmo que isso acabe por se concretizar, mas nós ainda não sabemos muito bem como é estar as jovens num apartamento. Agora, aqui trabalhamos muitas competências sociais, nomeadamente o ir às compras, preparar as refeições, o ter noção das quantidades, o ter noção da arrumação de uma casa, das despesas que uma casa dá. Vamos trabalhando isso com elas, mas é só mesmo neste sentido. Não temos ...

Então vocês promovem essas capacidades para autonomia através dessas atividades?

Sim, ações de sensibilização e ações que constam no PSEI. Todos os jovens e todas as crianças que estão aqui na associação têm um PSEI, que é um plano sócio educativo e individual, que não sei se já viste no manual ...

Já.

Pronto, esse plano é personalizado para cada criança. Portanto, o guião da nossa intervenção. Nós vamos fazendo atividade a atividade, projeto a projeto, de modo a que no fim tenhamos as competências ou que eles tenham tido as competências que nós no fim prevemos ... É neste sentido que estas jovens, lá está têm projetos no seu PSEI mais inclinados para a autonomia de vida, como por exemplo, sempre que é necessário ir à farmácia são elas que vão, quando é necessário irem aos correios são elas que vão. Portanto, o conhecimento do mundo. Hum, responsabilizá-las também por questões fora da instituição, que só assim é que elas conseguem também ter alguma capacidade. Elas não podem conhecer o mundo aqui dentro, elas para serem autónomas têm que sair, não é? Têm que ...

Sim, sim. A capacidade, lá está, de serem proativas também. É uma capacidade que vocês aqui tentam treinar ...

Até porque estas duas jovens continuam a estudar, mas têm uma atividade de onde conseguem reaver algum dinheiro. A jovem mais velha trabalha num restaurante à sexta e ao sábado a lavar louça, e a outra jovem fez o nono ano de cabeleireiro, portanto, ao fim de semana vai para ali para um cabeleireiro lavar cabeças e fazer unhas. Portanto, acaba sempre por fazer também ... Nós promovemos também a autonomia económica delas.

Sim, a empregabilidade também ...

Sim, sim, sim.

Então, as estratégias que utilizam são, lá está, aqueles projetos que são desenvolvidos no PSEI?

Exatamente, devidamente fundamentados e com um objetivo muito próprio. Nós no final daquela atividade queremos aquele objetivo.

Então, isso acaba por ser uma intervenção mais individualizada. Não há, por exemplo, debates ou uma intervenção em grupo neste sentido?

Não, não, não.

Que áreas específicas vocês aqui trabalham. Já deu para perceber a questão monetária ...

Nestas duas jovens ou no geral?

No geral.

Questões como assim?

As áreas nos projetos. Quais são as competências que procuram desenvolver nestes jovens para a autonomia? Ou seja, a área educativa, eles estarem a estudar, também a questão monetária ...

Exatamente. Procurar emprego, a gestão doméstica, a própria gestão económica, porque muitas vezes o ganhar dinheiro por si só não quer dizer nada, e nos notamos isso logo nos primeiros tempos em que as jovens ganhavam dinheiro, e não havia uma gestão. Portanto, a primeira vez em que se ganha dinheiro quer se comprar tudo, e muitas vezes elas nem tinham a noção do que é que valia o dinheiro. Fazemos o trabalho nessa ...

Nesse acompanhamento, orientação?

Sim, sim. Sempre orientadas por nós. Elas não fazem a gestão do dinheiro ... Até porque elas próprias como têm dificuldade na gestão do dinheiro, ainda é uma coisa

nova para elas, elas procuram-nos. Não somos nós que muitas vezes temos que andar atrás delas. Elas vêm-nos, procuram e perguntam “oh menina acha que eu posso abrir uma conta, porque se calhar já é muito dinheiro para estar fora da conta”. E então é assim, vamos abrir uma conta. É mais ou menos ...

Hum hum, nesse sentido. E das dimensões que são trabalhadas para promover autonomia, quais as que a associação considera as mais importantes serem trabalhadas ou as que dão mais prioridade no início? Se há alguma?

Nós, quer dizer. Nas atividade que promovemos tentamos sempre ... Ou melhor, em todos os projetos tentamos sempre que haja uma componente social. Muitas vezes estas jovens têm dificuldade em expressar as próprias vontades, têm sempre muito medo de falhar. Então, também esta confiança que nós depositamos nelas, que fazem com que elas saem destas portas para fora, e tenham alguma capacidade e confiança nelas mesmas. Elas muitas vezes não têm confiança, porque estas jovens foram pouco estimuladas. Têm muito dificuldade em chegar lá fora, e perguntar as coisas de forma clara. Nós também trabalhamos mais as competências sociais.

E lá está, é então mais a vertente psicossocial que dão mais ênfase?

Sim, sim. Exatamente, exatamente.

E qual a vertente que vocês consideram ser mais difícil trabalhar nesta questão do apoio para autonomia de vida? Ou que sentem que é mais difícil ou que têm mais necessidades?

A nossa dificuldade, isto aqui aplica-se a todos os projetos de vida, tem a ver com os modelos. Porquê? Porque estas jovens que estão propostas para autonomia de vida, quer elas quer outros jovens, o meio familiar vem muito fragmentado, e como as famílias não souberam na altura certa serem modelos próprios, estas jovens crescem um bocado por intuição, que não têm modelo a seguir. Acho que isso é uma das dificuldades maiores que nós temos, porque nós acima de tudo para além de técnicas, temos que criar o modelo imaginário, e tentar não dizer “tu deves fazer assim”, mas tentar mostrar como elas devem fazer, porque elas não têm modelo. De uma forma ou outra, crianças que estão em família acabam por ter um modelo. Estas jovens ou não têm ou o que têm é um modelo completamente disfuncional. Portanto, a necessidade que nós temos é de criar um modelo imaginário para que elas consigam seguir de forma ...

Lá está, muitas vezes, aqui o tal modelo que acaba por ser propriamente o gestor de caso, que tem uma relação mais próxima ...

Sim, nós aqui ... Existe, existe o gestor de caso, que faz parte do manual de qualidade, mas o acompanhamento nem sempre é o gestor de caso que o faz. Porquê? Porque eu tenho os meus casos e os meus colegas têm outros casos, mas o acompanhamento é feito consoante o encarregado de educação. Portanto, eu estou mais próxima dos meus educandos do que os meus casos. Às vezes coincidem, os meus educandos serem os meus casos. Aliás, os meus casos coincidem todos, todos os meus casos são todos educandos. O que é que isto faz? Faz com que eu trabalhe com uma grande proximidade com eles, não é? Sou eu que estou na escola quando acontece alguma coisa, e sou eu que estou na escola quando não acontece nada. Eles aí sim, eu noto que eles ficam admirados é quando eu vou à escola e não acontece nada, porque eles ficam a perceber “ela está aqui, mas porquê que ela está aqui se eu não fiz nada? Ah, afinal vem aqui, porque quer saber de mim”.

Hum hum.

Eu noto que eles ficam admirados é quando eu vou à escola por nada. Portanto, nós fazemos o acompanhamento próximo mais por acompanhamento de caso. Nós temos a gestão do processo e o acompanhamento individual. São duas coisas distintas, porque de facto aquilo que acho, e o que a equipa acha é que a gestão de caso vem congelar um bocado as relações. Porquê? Porque eu até posso criar ... Nós somos todos pessoas, e podemos criar empatia com um jovem que não é do nosso caso e “Porque não acompanhá-lo só porque não sou gestora do processo?”. Não faz sentido. Nós aqui temos, realmente o gestor de processo para questões legais e jurídicas, quando é preciso responder aquele caso, o gestor responde. Depois, na relação diária nós vamos tendo o acompanhamento individual consoante a proximidade e consoante o encarregado de educação.

Ao bocado falou destas duas jovens e do apartamento de autonomização, que são as primeiras a irem para esse tipo de apartamento. Quais são as características que ... Ou melhor, considera benéfico? E porquê? Referindo as características ...

Do apartamento?

Sim

É assim, isto aqui é uma casa de todos. Não há nada melhor que exercitar as capacidades e desenvolver as capacidades no local. Portanto, o apartamento de autonomia é uma casa que será a delas e mais próximo do ambiente, da vida real, não é? Sempre com monitorização das técnicas, do gestor do processo daqui e da técnica da

segurança social, e aí sim, elas vão ter que saber fazer a gestão económica, a gestão doméstica, a gestão do tempo. Só aí é que elas vão começar a estar de perto com a realidade.

Havendo sempre no início o tal acompanhamento?

Há sempre, há sempre. O acompanhamento há sempre. Numa fase inicial nós acompanhamos. Quando passa mesmo para a autonomia de vida quem acompanha é a técnica da EMAT.

Hum lá está, tem o PSEI, tem os projetos, tem o plano individual de autonomia, e mesmo nesses projetos de autonomia os jovens acabam por ter alguma participação. Até que ponto eles realmente participam na elaboração do seu próprio projeto?

Antes de nós ... Entenda uma coisa. Quando eles vão para autonomia de vida deixam de estar num lar de infância e juventude. Portanto, o manual de qualidade do lar de infância e juventude deixa de fazer sentido. Ou seja, depois dão continuidade aos projetos, mas de forma intuitiva, porque depois é aplicada doutra forma. O acompanhamento é feito de outra forma. Ah e com isto eu queria dizer?

Estava a falar da participação deles no projeto ...

Ah! Antes de fazer os PSEI's, os planos socio-educativos individuais há uma avaliação diagnóstica. A avaliação diagnóstica é uma avaliação multidisciplinar que nós fazemos. É um documento que é feito de uma vez só, e depois é atualizado, e é feito com parceria com o monitor, centro de saúde, com um médico, com o professor da escola. É multidisciplinar, e é também fruto do nosso acompanhamento individual. Portanto, é no acompanhamento individual e próximo que nós vamos tendo feedback das necessidades, das vontades de cada jovem. Portanto, o que é que ... O mais importante da avaliação diagnóstica é sabermos distinguir as potencialidades e as vulnerabilidades, e o PSEI aqui entra para promover as potencialidades, aquilo que realmente eles têm muito enraizado, e que é bom para eles. Criar projetos que potenciem ainda mais aquilo em que eles são bons, e outros que promovam ou que vão ao encontro das necessidades deles. Portanto, o PSEI acaba por ter projetos dos quais os jovens acabem por fazer efetivamente parte, porque foi na partilha, no acompanhamento individual que surgiram todos os itens que constam na avaliação diagnóstica e que foram ponto de partida para o PSEI. Estou a fazer-me entender?

Sim, sim. Ou seja, é na escuta das próprias necessidades deles, das suas opiniões ...

Exatamente, até porque não vai existir no PSEI, pode eventualmente existir, se for um caso de déficit de atenção, eu vou promover uma atividade para o déficit de atenção. Claro que fazendo determinado jogo, a criança não está a perceber que aquele jogo é para promover, não é? Mas no caso de autonomia em que os jovens já são mais participativos nas próprias decisões, elas não vão encontrar nenhuma atividade que não faça sentido para elas, porque elas são desenhadas à medida das vontades que elas manifestaram. E daí eu ter sempre a consciência que o papel do técnico é fundamental, porque se o técnico for atento, tiver uma postura eticamente fundamentada, tentar ir mais além daquilo que a criança diz, tentar perceber a vontade real do jovem, vamos conseguir fazer um plano sócio-educativo individual muito personalizado para as necessidades e para as potencialidades daquele jovem.

Esse acompanhamento e monitorização que estava a falar ao bocado, como é que é feito?

Como eu digo, eu nunca fiz. O que eu sei é através de troca de experiências com outros técnicos. O que acontece é que ... É gradualmente que isto vai acontecendo. Geralmente, o apartamento que os jovens podem morar é aqui na área de residente para ficar perto da instituição, para nós podermos lá ir com frequência. Essa frequência vai sendo cada vez mais reduzida. Se calhar, no primeiro mês vamos lá duas vezes por dia, no segundo mês vamos lá uma vez por dia, no terceiro mês vamos lá de dois em dois dias, até que vamos deixando que elas estejam realmente mais autónomas, porque elas para serem autónomas têm que estar sozinhas. São jovens que precisam da nossa supervisão. Pelo que eu tenho partilhado com os colegas que já têm jovens em autonomia de vida é assim que funciona. E depois, quando em quando, a técnica da EMAT vai lá uma vez por mês para ver como é que as coisas funcionam. Claro que neste aspeto os vizinhos são importantíssimos, porque são fontes de informação muito próxima ... hum o senhorio, não é? Que acaba também por dar um feedback das condições da casa, mas depois a instituição aí faz um bocado o papel para a...

E as suas colegas que já trabalharam nesses casos, já referiram alguma dificuldade ou surpresas que tiveram, sejam surpresas positivas ou negativas?

Hum, isso não sei. Não sei dizer, porque realmente aqui nesta casa nenhuma das minhas colegas trabalhou a autonomia de vida, e o feedback que eu tenho de outros colegas que trabalham noutras instituições são muito diferentes. Ora, há jovens que se habituaram muito bem e ficaram surpresos, porque eles conseguem fazer uma gestão económica boa e uma gestão da própria lida da casa muito boa, ora, chegam ao fim do

terceiro dia e já não há dinheiro para comida, porque foi gasto logo naquelas coisas que os jovens realmente não precisavam.

Hum hum. E quando isso acontece há algum ... Como é que eu hei de dizer ... uma palavra adequada? Eu não queria dizer castigo. Não é isso que eu quero dizer ...

O castigo, o castigo...

Qual é a consequência, digamos ...

É viver o resto do mês com o dinheiro que sobrou.

Mesmo que o que tenha sobrado seja realmente muito pouco para os gastos que ainda precisam?

A única coisa que a instituição poderá fazer, creio eu, isso não sei. Estou mesmo a falar por intuição. É ser a própria instituição a fornecer a base alimentar, e depois têm que se rever a medida, porque não é ... Estamos a falar de dinheiro que é de todos, não é? Falo da Segurança social.

Agora, mais relativamente às perceções que tem sobre isto da autonomia de vida. Quais são as virtudes que identifica neste projeto de vida?

Para mim, autonomia de vida é pura e simplesmente preparar os jovens para o futuro.

Hum hum.

Com tudo que isso implica. Saber que um quilo de arroz dá para fazer não sei quantas refeições, saber que deixar a luz acesa ao final do mês a conta vai ser grande, saber que para procurar emprego não é ficar em casa a olhar, é estabelecer uma rede de contactos. É aproveitar o que há. Autonomia de vida é preparar os jovens para o mundo, porque ficam entregues a si mesmos. E então se tiverem uma base estratégica para conseguirem viver autonomamente, acho que isso é uma mais valia para eles.

Isso lá está, já é trabalhado na associação antes deles próprios irem para o apartamento?

Sim, sim. Já tem sido trabalhado. Aliás, a gestão económica, eles vão para o apartamento, mas a gestão económica já é trabalhada, a gestão da vida de casa já é trabalhada. Isso é tudo trabalhado aqui, enquanto eles aqui estão.

E as dificuldades e os obstáculos a este projeto, por parte dos jovens mas também por parte dos profissionais? Quais são as dificuldades que são sentidas ...

Neste momento, a dificuldade é responder a essa questão, porque nós não temos nenhum jovem em autonomia de vida, por isso não posso mesmo ... Não consigo referir

nenhuma dificuldade, porque nunca tivemos nenhum caso de execução de autonomia de vida.

Eu ao bocado quando perguntei qual era a vertente que tinham mais dificuldade, que era necessário trabalhar mais, acabou por falar do papel, do modelo que eles tinham ... Nunca sentiu pelos seus colegas ou comentários que teve com outros profissionais de outras casas que eles depois se apegavam muito ao encarregado de educação como o próprio modelo?

Sim, sim. A sofia vai perceber quando lidar com estes jovens que eles sabem coisas de cada pessoa que muitas vezes eu própria não reparo. Estamos a falar de coisas muito simbólicas, muito pequenas, porque estes jovens ...

Mas todas pessoas, jovens ...

Das pessoas da casa, lá está, depois há uma relação muito mais próxima com o técnico que acompanha, e há realmente uma forte probabilidade de o jovem tomar aquele técnico como referência, e daí mais uma vez digo eu, o profissional faz toda a diferença, porque qualquer ação que tome será tomada exemplo para o jovem. Portanto, toda a esperança, toda a perseverança para os jovens é muito importante. Portanto, um técnico seja de que área for, dentro de uma casa destas tem que acima de tudo ser positivo, porque a tendência destes jovens é olhar para o futuro sem ver horizonte, não é? E sendo uma pessoa que mantém uma atitude positiva, estes percebem que há sempre alguma coisa a fazer. Portanto, a atitude do profissional é indispensável, e sem dúvida, que se nós tivermos essa atitude de uma forma permanente é muito possível que os jovens também adquiram essa atitude, não é? É preciso também notar que muitos jovens têm uma base genética, têm histórias de vida já muito carregadas, e que às vezes precisam de acompanhamento psicológico, psiquiátrico. Portanto, é olhar para cada jovem tendo em conta já este perfil, e olhar para ele como um todo, não é? Perceber que aquele jovem não é só aquele jovem que está dentro de casa, mas tem várias histórias que se entrelaçam.

Então lá está, o profissional acaba por ser o suporte deste jovem?

Sim, sim. Eu gosto. Prefiro a palavra suporte do que modelo, porque realmente nós somos de facto o suporte deles, porque se acontece alguma coisa na escola é o encarregado de educação que vai contar, se falta alguma coisa na escola é o encarregado de educação. Portanto, somos de facto todo o suporte que eles têm, porque por muito que eles gostem da família eles sabem que quando chegam a casa a família não está,

quem cá está somos nós. Portanto, somos de facto um suporte muito importante para estes jovens.

Tendo em conta as estratégias que vocês desenvolvem no sentido de autonomia de vida, como eles próprios irem aos correios, à farmácia. Vocês, apesar de não terem aqui muitos desses casos, já começaram a pensar noutras estratégias ... não digo outras, mas mais estratégias para ...

Estamos aberto a tudo. Portanto, tudo aquilo que aparece e se desenha como uma boa estratégia ou uma oportunidade ótima para aquela jovem desenvolver a sua autonomia, então nós agarramos. Dentro da casa só tem dado mesmo para fazer este tipo de gestão - doméstica, económica.

Psicossocial?

Exatamente.

Lá está, o comportamental também a nível ...

Exatamente.

O próprio afeto ...

Sim, sim, sim.

Hum. Esta medida é aplicada a jovens a partir dos quinze anos. Considera esta idade exata ou ...

Não, acho que isso aí é o que está regulamentado ...

Exato.

Mas depois disso varia de jovem para jovem, porque há jovens que com quinze anos estão mais preparados para se autonomizarem, e há jovens com quinze anos que ainda estão muito, muito verdes para algum dia ... ou mesmo que seja passado dois anos se autonomizarem. Eu acho que varia muito de jovem para jovem. Todos eles têm uma história de vida diferente, e acabam também, por terem uma bagagem muito diferente. Portanto, eu não estou de acordo. Isto é a minha perspetiva enquanto profissional com ... pôr patamares relativamente à idade.

Hum hum... Agora falando, lá está ... Para desenvolver a autonomia de vida há aqui um papel da educação que é impossível esconder. Eu agora pergunto, qual é o papel e a importante que vocês atribuem à educação para conseguirem esta promoção da autonomia, deste projeto de autonomia de vida? Qual é aqui o papel que a educação assume?

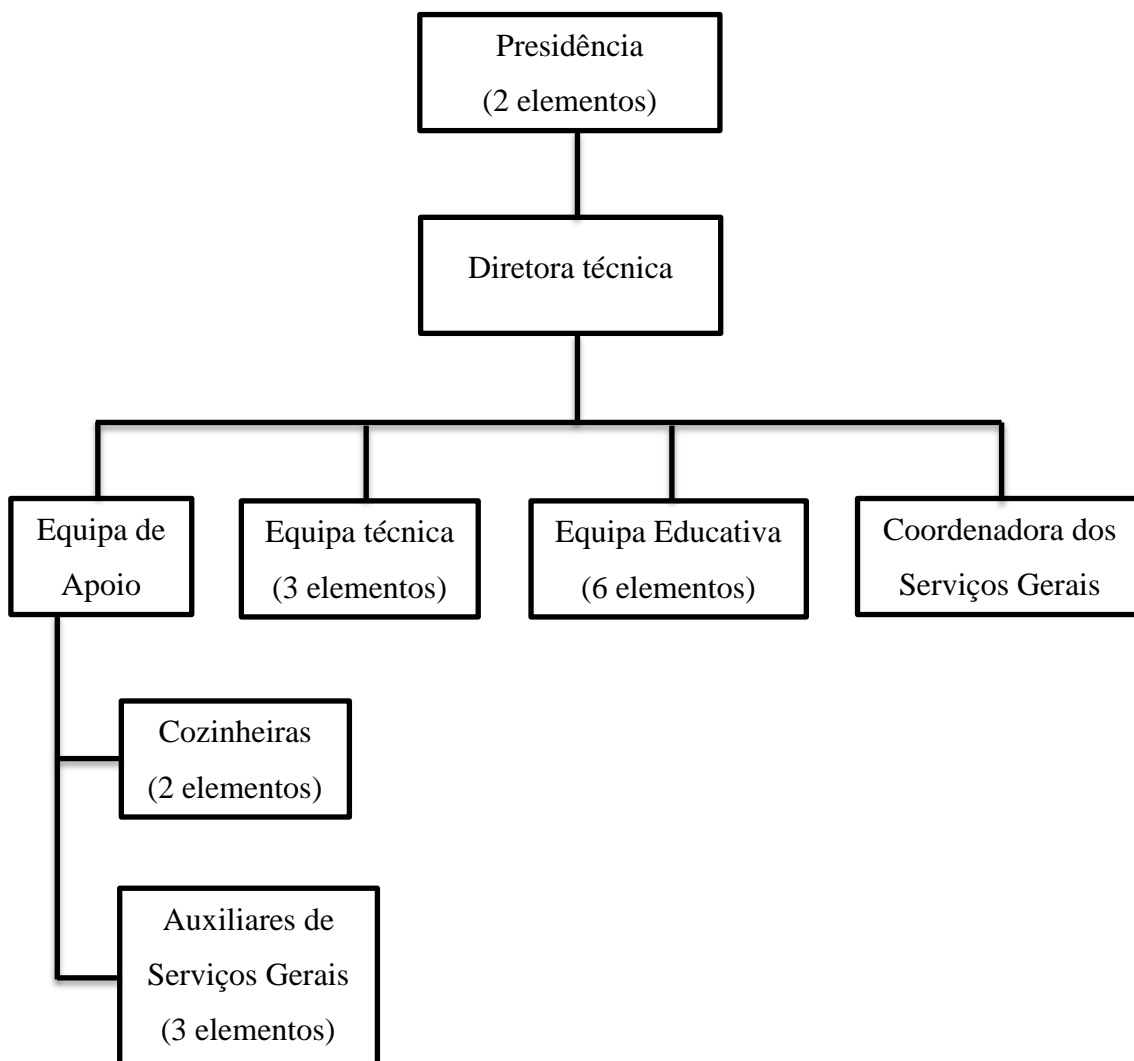
É assim, a educação ...

Será um meio para um fim?

A educação é o caminho! Não é o meio nem é o fim, a educação é o caminho, não é? Porque é através das práticas educativas. Aliás, a promoção de capacidades sociais, psicossociais, é tudo ... Tem sempre uma base educativa. Portanto, para mim a educação é o caminho. Está em todos os momentos do projeto, doutra forma não era possível nunca.

Exato.

APÊNDICE V – Organigrama da instituição de estágio



APÊNDICE VI – Programação do projeto “Melhor Futuro”

Espaço	Associação Protetora da Criança – Sala de convívio ou Refeitório	
Destinatários	Jovens a partir dos 14 anos de idade em situação de acolhimento institucional	
Periodicidade	Uma sessão por semana, havendo dois grupos, um à segunda-feira e outro ao sábado.	
Foco/objeto	Preparação para o futuro e para uma vida fora da instituição - Autonomia	
Objetivos	Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar os jovens para uma vida fora da instituição; - Contribuir para facilitar a integração destes jovens na sociedade; - Promover conhecimentos, competências e condições úteis para o futuro, e refletirem sobre estes; - Identificar e refletir sobre algumas competências que conduzam à promoção de autonomia; - Educar os jovens para que se crie mecanismos de apoio e suporte no futuro.
	Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Construir ações de dinamização que alertem para algumas necessidades da vida fora da instituição e de uma vida adulta; - Promover autonomia, competências sociais e pessoais através da troca de opiniões vivenciadas nas sessões de grupo; - Sensibilizar os jovens sobre certos aspetos benéficos para si no futuro através de debates em torno de palavras-chaves.
Sessões em torno de uma palavra-chave e da sua reflexão através de certas dinâmicas. As sessões demoraram uma hora e no total haverão onze sessões.		

Número da sessão	Palavra-chave	Atividades	Recursos	Calendarização
1	<p>Apresentação</p> <p><u>Objetivo:</u> Conhecer melhor os jovens e dar-lhes a conhecer a minha pessoa e o projeto de que farão parte, assim como, quebrar o gelo inicial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da mediador e do projeto (15 minutos); - Apresentação dos jovens: atividade “Mímica” (30 minutos); - Negociação com os jovens sobre duas palavras-chave (10 minutos); - Questionário avaliativo da primeira sessão (5 minutos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadeiras - Questionários e canetas 	<p>19/11/2012 (Segunda-feira)</p> <p>18:00 às 19:00</p> <p>24/11/2012 (Sábado)</p> <p>10:30 às 11:30</p>
2	<p>Direitos e deveres</p> <p><u>Objetivo:</u> Perceber o que implica viver em sociedade e que como cidadão todos os indivíduos têm um conjunto de direitos e deveres que devem respeitar para manter a ordem social e promover uma convivência pacífica, assim como a importância do Estado no cumprimento desses seus direitos. Dar a conhecer alguns direitos e deveres e</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade “Ilha deserta” (20 minutos) - Atividade “O cubo” (20 minutos); - Visionamento de umas partes de um vídeo “A história dos Direitos Humanos” desenvolvido por uma organização internacional United for Human Rights (15 minutos), acompanhado de um pequeno debate; - Questionário avaliativo da sessão (5 minutos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadeiras - Computador - Vídeo “A história dos Direitos Humanos” - Cubo de papel - Documentos de apoio - Questionários e canetas 	<p>26/11/2012 (Segunda-feira)</p> <p>18:00 às 19:00</p> <p>1/12/2012 (Sábado)</p> <p>10:30 às 11:30</p>

	que reflitam e compreendam a importância destes, logo da dignidade humana, bem como, sensibilizar para a necessidade de respeitar e de defender os direitos humanos, constituindo isto um dever do cidadão.			
3	<p>Educação</p> <p><u>Objetivo:</u> Problematizar o conceito de educação e refletir sobre o que é e a sua importância e utilidade na vida presente e futura dos jovens.</p>	<p>- Atividade “Jogo das Palavras” (15 minutos);</p> <p>- Esclarecimento sobre o fato que a educação não se faz só na escola, abordando de uma forma bastante simples os conceitos de educação formal, informal e não-formal (15 minutos);</p> <p>- Atividade “Importância da educação em debate” (25 minutos),</p> <p>- Questionário avaliativo da sessão (5 minutos).</p>	<p>- Cartolina</p> <p>- Canetas ou lápis</p> <p>- Cadeiras</p> <p>- Mesa</p> <p>- Documento de auxílio à segunda atividade</p> <p>- Questionários</p>	<p>3/12/2012 (Segunda-feira)</p> <p>18:00 às 19:00</p> <p>8/12/2012 (Sábado)</p> <p>10:30 às 11:30</p>
4	<p>Respeito</p> <p><u>Objetivo:</u> Refletir sobre as práticas de respeito, bem como, compreender a importância do</p>	<p>- Atividade “Fala-me de respeito” (40 minutos);</p> <p>- Atividade “O dever de me respeitares” (15 minutos);</p> <p>- Questionário avaliativo da sessão (5 minutos).</p>	<p>- Papel</p> <p>- Canetas ou lápis</p> <p>- Cadeiras</p> <p>- Mesa</p> <p>- Questionários</p>	<p>10/12/2012 (Segunda-feira)</p> <p>18:00 às 19:00</p> <p>15/12/2012</p>

	respeito como o facto de favorecer a construção de relações.			(Sábado) 10:30 às 11:30
5	<p>Poupar</p> <p><u>Objetivo:</u> Desenvolver uma competência como a gestão monetária, que é crucial para uma vida independente. Pretende-se igualmente sensibilizar os jovens para o uso adequado do dinheiro, esclarecendo algumas formas de poupar. Com isto, procura-se ainda que os jovens aprendam a dar valor ao dinheiro.</p>	<p>- Dinâmica “Verdadeiro ou Falso” (40 minutos);</p> <p>- Realização e leitura (no mínimo) de uma quadra em que esteja presente a palavra poupar, e se utilize outra que rime com esta (15 minutos);</p> <p>- Questionário avaliativo da sessão (5 minutos).</p>	<p>- Papel</p> <p>- Canetas ou lápis</p> <p>- Cadeiras</p> <p>- Mesa</p> <p>- Cartões para a atividade “Verdadeiro ou Falso”</p> <p>- Questionários</p>	<p>7/01/2013 (Segunda-feira) 18:00 às 19:00</p> <p>22/12/2012 (Sábado) 10:30 às 11:30</p>
6	<p>A designar através da negociação com os jovens</p> <p>Autonomia</p> <p><u>Objetivo</u> Procura-se promover e estimular a reflexão, adquirindo uma maior consciência sobre o que é ser autónomo e a importância da autonomia no</p>	<p>- Dinâmica “Leitura de imagens” (30 minutos)</p> <p>- Dinâmica “Flor da autonomia” (25 minutos)</p> <p>- Questionário avaliativo da sessão (5 minutos)</p>	<p>- Imagens</p> <p>- Cartolina com uma flor desenhada</p> <p>- Mesa</p> <p>- Questionários e canetas</p>	<p>14/01/2013 (Segunda-feira) 18:00 às 19:00</p> <p>29/12/2012 (Sábado) 10:30 às 11:30</p>

	desenvolvimento do indivíduo e numa vida futura.			
7	<p>A designar através da negociação com os jovens</p> <p>Responsabilidade</p> <p><u>Objetivo</u></p> <p>Conhecer as perspetivas dos jovens relativamente ao termo responsabilidade, provocando a reflexão destes sobre o que é ser responsável e o que que isso implica, como por exemplo, as suas vantagens e exigências. Pretende-se igualmente promover o sentido de responsabilidade.</p>	<p>- Dinâmica “Escolhe o teu canto” (30 minutos)</p> <p>- Dinâmica “Palavras cruzadas” (25 minutos)</p> <p>- Questionário avaliativo da sessão (5 minutos)</p>	<p>- Documentos respetivos às dinâmicas (frases para “Escolhe o teu canto” e o quadro das palavras cruzadas)</p> <p>- Questionários e canetas</p>	<p>21/01/2013 (Segunda-feira)</p> <p>18:00 às 19:00</p> <p>05/01/2013 (Sábado)</p> <p>10:30 às 11:30</p>
8	<p>Educação de pares</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>É pretendido que os jovens esclareçam não só questões, receios, expectativas e perspetivas relacionadas com o viver num apartamento de autonomização, mas que aprendam</p>	<p>- Participação de uns jovens convidados, que já passaram ou encontram-se neste momento a atravessar a experiência de viver num apartamento de autonomização ou pré-autonomia.</p> <p>- Troca de opiniões, saberes, dúvidas, receios sobre este processo</p>	<p>- Cadeiras</p> <p>- Questionários e canetas</p>	<p>28/01/2012 (Segunda-feira)</p> <p>18:00 às 19:00</p> <p>12/01/2013 (Sábado)</p> <p>10:30 às 11.30</p>

	também sobre quais os aspetos e as responsabilidades fundamentais para alcançar uma vida mais independente e autónoma.	(viver num apartamento sem adultos e o que isso implica, como por exemplo, as competências necessárias) (55 minutos); - Questionário avaliativo da sessão (5 minutos).		Ou combinar apenas num dia, e depois alguém que esteve presente nessa sessão, iria contar aos seus colegas que não puderam assistir, havendo assim uma outra sessão par estes dedicada ao que os convidados falaram e a conversa que se gerou
9	Síntese <u>Objetivo:</u> Identificar, organizar e sintetizar as principais informações adquiridas ao longo do projeto, assim como os aspetos que consideraram mais marcantes.	- Início da conceção de um trabalho final em grupo (60 minutos).	- Papel ou cartolina - Canetas ou lápis - Documentos utilizados - Cadeiras - Mesa - Computador	4/02/2012 (Segunda-feira) 18:00 às 19:00 19/01/2012 (Sábado) 10:30 às 11:30
10	Síntese <u>Objetivo:</u> Identificar, organizar e sintetizar as principais informações adquiridas ao longo do projeto, assim como os aspetos que consideraram mais marcantes. Posteriormente, os	- Continuidade da sessão anterior (40 minutos) - Apresentação do trabalho (20 minutos)	- Papel ou cartolina - Canetas ou lápis - Documentos utilizados - Cadeiras - Mesa - Computador	11/02/2012 (Segunda-feira) 18:00 às 19:00

	<p>jovens apresentarão o trabalho desenvolvido, em que se pretende que estes se exprimam e falem sobre o trabalho efetuado, apropriando-se das informações.</p>			<p>26/01/2012 (Sábado) 10:30 às 11:30</p>
<p>11</p>	<p>Ponto de chegada <u>Objetivo:</u> Avaliar o impacto que o projeto teve para eles e para mim e o modo como este decorreu.</p>	<p>- Uma reflexão minha e dos jovens sobre o projeto e as aprendizagens efetuadas através da dinâmica “Completa” (55 minutos); - Questionário avaliativo final (5 minutos).</p>	<p>- Cadeiras - Mesa - Computador - Questionários e canetas</p>	<p>18/02/2012 (Segunda-feira) 18:00 às 19:00 2/02/2013 (Sábado) 10:30 às 11:30</p>

APÊNDICE VII – Normas internas do projeto “Melhor Futuro”

1. Devo ser sempre pontual e não faltar propositadamente.
2. Devo saber ouvir as pessoas e respeitá-las.
3. É intolerável comentários agressivos ou desrespeitadores.
4. Devo sempre que possível participar e demonstrar a minha opinião de uma forma apropriada.
5. Se alguém já está a falar e eu também quero dizer algo, devo esperar que essa pessoa termine e fazer entender a minha vontade colocando o braço no ar.
6. Não devo sair sem justificação da sala nem sem pedir permissão.
7. Devo fazer os trabalhos que sejam pedidos.

APÊNDICE VIII – Documento de auxílio para a atividade
“Importância da educação em debate”

Aspetos positivos

O ato de educar é um contributo para o desenvolvimento pessoal e social do sujeito.

Ajuda na construção da personalidade do indivíduo e prepara-o para o futuro.

Estamos sempre a aprender, e isso ajuda a desenvolver, a conhecer e a compreender novas realidades.

Forma-me enquanto adulto.

A educação ajuda-me a saber comportar e a saber-estar. Ajuda-me também a saber o que é moralmente correto e o que não é.

A educação dá-me conhecimentos, competências e confiança para construir um futuro melhor.

Todas as aprendizagens, tudo o que eu sei resultam de momentos educativos, e estes conhecimentos ajudam-me no quotidiano em diversos aspetos, como nas relações e no trabalho.

Mais educação proporciona maior qualidade de vida.

Mais estudo possibilita um melhor emprego.

Com educação o sujeito sai melhor preparado para o mercado de trabalho.

É importante a educação para a evolução da sociedade.

Aspetos negativos

Agora com esta crise e desemprego nem a educação me vale. Olha só tantos jovens licenciados e desempregados.

Disseram aos jovens para se formar, mas estes agora estão sem rumo. Não há oportunidades para eles.

O futuro é incerto até para os jovens que apostaram na educação.

A educação não é o futuro, mas sim a imigração.

Há pessoas com pouca escolaridade e saíram-se bem na vida, vivem sem grandes necessidades.

Como é que dizem que a educação é importante, se há pessoas que desistem e não procedem o estudo porque não têm possibilidades económicas? Se é assim tão importante não deveria estar ao acesso de todos?

Para quê investir e gastar dinheiro na educação, se o salário não é o merecido?

Muita coisa que se aprende não serve para nada.

APÊNDICE IX – Afirmações da atividade “Verdadeiro ou Falso”

1. Guarde os talões e registre todas as despesas, de um modo organizado.
2. Para não chegar frequentemente atrasado ao trabalho e não correr o risco de ser despedido por tal comportamento, devo tomar o pequeno-almoço e o almoço num restaurante perto. Assim, garanto o trabalho e o meu salário.
3. Resista à tentação de comer constantemente fora.
4. Não deite comida fora.
5. Deve-se aproveitar os cupões e talões que muitos supermercados e hipermercados oferecem, caso os produtos lhe sejam úteis.
6. Quando vou de viagem e paro numa estação de serviço, é recomendado comprar lá algo para beber e comer, devido à sua qualidade e preço.
7. Quando vou ao supermercado não necessito de levar uma lista detalhada das coisas que preciso comprar. Eu sei o que quero. Isso não me serve para nada.
8. Apesar de tudo, opte sempre por marcas conceituadas e nada de marcas brancas.
9. Na farmácia, sempre que possível opte, de preferência por medicamentos genéricos.
10. Reduzir as despesas mensais fixas é fundamental.
11. Invés de comprar livros, CDs e DVDs, é melhor pedi-los emprestados aos amigos e familiares.
12. Faça as suas viagens sempre de carro, até para o trabalho.
13. Devo comprar roupa na altura dos saldos.

14. Quem vai ao ginásio mesmo que seja pouquíssimas vezes, deve continuar a ir e não desistir, pois exercício é fundamental para a saúde.
15. Deve-se estipular um valor mensal para colocar de lado, e efetivamente fazê-lo.
16. Torna-se fundamental controlar os cartões de crédito.
17. Devo comprar o que gosto e o que me apetece, mesmo que não tenha necessidade. Isto porque, todas as coisas têm alguma utilidade.
18. É recomendável utilizar lâmpadas economizadoras.
19. Quanto à limpeza, devo na mesma comprar os panos de limpeza próprios.
20. Devemos evitar empréstimos.
21. É essencial controlar muito bem os maus-hábitos como jantaradas, festas, fumar e beber.
22. Convém deitar cedo, pois dá saúde e faz crescer o dinheiro.
23. Não é de todo aconselhável pedir uma redução das taxas do crédito.
24. Devo andar com pouco dinheiro propositadamente.
25. Não devo-me tornar sócio ou aderir aos cartões de cliente, pois em nada adianta.
26. Aproveitar os materiais em vez de comprar novo.
27. Não fazer compras se estiver com fome.

28. Devemos criar o hábito de apagar a luz, sempre que sai de uma divisão.
29. Devo sempre optar por banhos de imersão.
30. É totalmente indiferente diminuir ou não a pressão das torneiras.
31. Desligar a televisão, deixando-a em em stand-by (luz vermelha acesa) é mais do que suficiente.
32. Após concluído o carregamento da bateria do telemóvel, deve-se retirar da tomada o carregador.
33. Convém fechar sempre a torneira da água enquanto lava-se os dentes.
34. Se as torneiras estiverem a pingar só um bocadinho não há problema.
35. O abrir constantemente o frigorífico e o forno não traz prejuízo.

APÊNDICE X – Imagens da atividade “Leitura de Imagens”



O que vemos nesta imagem? A criança está entusiasmada? É motivo para se ficar entusiasmado e satisfeito quando temos autonomia? Porquê? Que sentimentos acham que as pessoas têm quando são autónomas ou conquistam a sua autonomia? Que vantagens há em sermos autónomos?



O que vemos nesta imagem? Acham que isto representa autonomia? O bebé é um ser autónomo? Porquê? O que implica sermos autónomos?



O que vemos nesta imagem? O dinheiro é importante para conquistarmos autonomia? Porquê?



O que vemos nesta imagem? A frase da imagem está relacionada de alguma forma com a autonomia? Porquê? Será a independência sinónimo de autonomia? Ou será preciso independência para termos autonomia? Temos autonomia quando somos independentes? Porquê?



O que vemos nesta imagem? O homem é autónomo? Porquê? O homem estava a ser autónomo? Porquê? Seremos capazes de fazermos as coisas sozinhos ajuda-nos a ter uma maior autonomia? Porquê? A autonomia é para todas as pessoas ou há pessoas que jamais conseguirão ser autónomas? Porquê?



O que vemos nesta imagem? Isto representa a autonomia? Porquê? As marionetes não agem por estímulo e ação de outra pessoa? Somos autónomos quando atuamos por vontade de outra pessoa, e não pela nossa própria vontade? Autonomia implica gerir e agir livremente a minha vida?



O que vemos nesta imagem? De que forma esta imagem relaciona-se com o conceito de autonomia? A palavra livre presente na imagem tem alguma ligação com o conceito de autonomia? Porquê? Com autonomia seremos mais livres? Porquê?



O que vemos nesta imagem? O que é que significa? Acham que isto tem alguma coisa a ver com autonomia? Porquê? O libertarmos a borboleta pode servir de analogia para algum aspeto relacionado com autonomia? Porquê?



O que vemos nesta imagem? A imagem como podemos observar mostra-nos uma casa, é preciso um indivíduo ter muita autonomia para ter e gerir uma casa? Porquê? O que será necessário?



O que vemos nesta imagem? Acham que isto tem alguma coisa a ver com a autonomia? Porquê? O facto de eu própria tomar decisões e de fazer as minhas próprias escolhas faz-me autónoma ou contribui para ser um ser autónomo? Porquê?

APÊNDICE XI – Afirmações da atividade “Escolhe o teu canto”

- É importante sermos responsáveis.
- Responsabilidade social diz respeito ao cumprimento dos deveres e obrigações dos indivíduos para com a sociedade em geral.
- Sou responsável quando assumo um compromisso e faço tudo para o cumprir.
- Sou responsável quando respeito e cumpro com as minhas obrigações.
- Quando perco coisas posso dizer que fui responsável.
- Deixar um filho de dois anos sozinho em casa é um exemplo de responsabilidade.
- Responsabilidade implica fazer tudo o que quero.
- A responsabilidade que um indivíduo tem inspira confiança nos outros.
- Para ser responsável não preciso de saber o que é socialmente aceite e o que não é.
- Quanto maior responsabilidade tenho, maior poder e autonomia adquiro.
- Tenho maior liberdade quando as pessoas se apercebem que sou mais responsável.
- Para ser independente tenho que ser responsável pelas minhas coisas.

APÊNDICE XII – Documento para a realização da atividade
“Palavras Cruzadas”

C	U	A	D	E	F	E	E	L	I	N	D	D
O	U	M	E	D	I	C	I	N	R	A	U	O
M	N	I	N	O	P	O	D	E	R	N	O	L
P	L	I	B	E	R	D	A	D	E	A	R	I
R	B	O	L	I	T	O	A	A	S	R	I	T
O	J	U	L	G	A	M	G	O	P	R	Z	A
M	E	N	T	O	R	R	U	B	O	S	O	S
I	R	R	E	F	L	E	A	L	N	A	I	S
S	E	N	S	A	T	E	Z	G	S	I	S	O
S	Y	Y	T	I	E	N	D	T	A	I	B	C
O	O	A	V	B	E	S	O	Y	B	D	A	I
M	E	U	A	D	A	M	E	O	I	O	B	E
A	N	T	O	L	O	V	S	B	L	P	O	D
R	O	K	D	E	V	E	R	I	O	S	A	
R	P	N	S	E	I	T	U	I	D	U	T	D
U	O	O	E	V	I	S	U	G	A	R	O	E
Q	L	M	P	I	U	N	A	A	D	E	D	L
U	I	I	A	T	A	E	I	Ç	E	U	E	O
I	T	A	S	U	D	O	M	O	X	Q	R	I
R	E	G	O	G	A	T	S	E	Z	E	B	E
S	L	R	E	S	P	O	N	S	A	V	E	L

APÊNDICE XIII – Guião de avaliação

Sessão nº: _____

Organização e funcionamento da sessão, mais propriamente das atividades	
Principais problemas sentidos/Pontos fracos	
Momentos bem sucedidos/Pontos fortes	
Necessidades sentidas	
Comportamento dos jovens	
A minha ação	

Outras observações:

APÊNDICE XIV – Questionário avaliativo da primeira sessão

Este questionário está relacionado com um projeto que está a ser desenvolvido por uma estudante do mestrado profissionalizante em Ciências da Educação, no domínio de Intervenção Comunitária da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. O projeto em causa dirige-se a jovens em situação de acolhimento institucional, e encontra-se relacionado com a promoção de competências pessoais, sociais e de autonomia a fim de uma melhor preparação para o futuro.

As suas respostas são **confidenciais** e apenas serão usadas no âmbito deste trabalho de estágio.

Por favor, leia cuidadosamente as questões que lhe são colocadas e responda o mais honestamente possível.

Em algumas questões é-lhe pedido que indique a sua concordância numa escala de 1 a 7. Por exemplo:

	Discordo					Concordo	
	totalmente						
Foi muito fácil entender o que se pretendia do projeto	1	2	3	4	5	6	7

Se concorda totalmente com a frase, deve assinalar 7. Caso discorde totalmente com a frase, deve assinalar 1. Utilize os restantes números para demonstrar o que melhor corresponde à sua opinião.

Agradecemos a sua colaboração

	Discordo					Concordo	
	totalmente						
1. Estou motivado/a.	1	2	3	4	5	6	7
2. Estou curioso/a para o que virá a seguir.	1	2	3	4	5	6	7
3. Tenho boas expetativas.	1	2	3	4	5	6	7
4. Considero que será interessante para mim.	1	2	3	4	5	6	7
5. Compreendi o projeto.	1	2	3	4	5	6	7
6. A estagiária esclareceu bem o que se pretende do projeto.	1	2	3	4	5	6	7

Do que já sabes, achas que o projeto vai contribuir para algo? Porquê?

Quais são as tuas expetativas?

Se tens alguma sugestão menciona a seguir.

Muito obrigado pela sua atenção!

A sua opinião é importante

Ana Sofia Clemente

APÊNDICE XV – Questionário avaliativo das sessões

Este questionário está relacionado com um projeto que está a ser desenvolvido por uma estudante do mestrado profissionalizante em Ciências da Educação, no domínio de Intervenção Comunitária da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. O projeto em causa dirige-se a jovens em situação de acolhimento institucional, e encontra-se relacionado com a promoção de competências pessoais, sociais e de autonomia a fim de uma melhor preparação para o futuro.

As suas respostas são **confidenciais** e apenas serão usadas no âmbito deste trabalho de estágio.

Por favor, leia cuidadosamente as questões que lhe são colocadas e responda o mais honestamente possível.

Em algumas questões é-lhe pedido que indique a sua concordância numa escala de 1 a 7. Por exemplo:

	Discordo					Concordo	
	totalmente						
	1	2	3	4	5	6	7
Foi muito fácil entender o que se pretendia do projeto							

Se concorda totalmente com a frase, deve assinalar 7. Caso discorde totalmente com a frase, deve assinalar 1. Utilize os restantes números para demonstrar o que melhor corresponde à sua opinião.

Agradecemos a sua colaboração

	Discordo				Concordo		
	totalmente						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Gostei do tema central.							
2. Acho que o que foi discutido me será útil.							
3. Consegui aprender alguma coisa.							
4. Gostei da(s) atividade(s).							
5. Senti-me constrangido/a.							
6. Foi clara a explicação da(s) atividade(s).							
7. A(s) atividade(s) decorreu/decorreram normalmente, sem grandes complicações, confusões e desentendimentos.							
8. Participei um bom número de vezes.							

9. A estagiária conduziu bem a sessão.	1	2	3	4	5	6	7
10.A estagiária soube responder às questões que foram feitas.	1	2	3	4	5	6	7

Mudavas alguma coisa? Justifica.

Sentiste alguma dificuldade? Se sim, identifica-as.

Muito obrigado pela sua atenção!

A sua opinião é importante

Ana Sofia Clemente

APÊNDICE XVI – Questionário avaliativo final

Este questionário está relacionado com um projeto que está a ser desenvolvido por uma estudante do mestrado profissionalizante em Ciências da Educação, no domínio de Intervenção Comunitária da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. O projeto em causa dirige-se a jovens em situação de acolhimento institucional, e encontra-se relacionado com a promoção de competências pessoais, sociais e de autonomia a fim de uma melhor preparação para o futuro.

As suas respostas são **confidenciais** e apenas serão usadas no âmbito deste trabalho de estágio.

Por favor, leia cuidadosamente as questões que lhe são colocadas e responda o mais honestamente possível.

Em algumas questões é-lhe pedido que indique a sua concordância numa escala de 1 a 7. Por exemplo:

	Discordo			Concordo			
	totalmente			totalmente			
Foi muito fácil entender o que se pretendia do projeto	1	2	3	4	5	6	7

Se concorda totalmente com a frase, deve assinalar 7. Caso discorde totalmente com a frase, deve assinalar 1. Utilize os restantes números para demonstrar o que melhor corresponde à sua opinião.

Agradecemos a sua colaboração

	Discordo			Concordo			
	totalmente			totalmente			
1. As atividades desenvolvidas despertaram o meu interesse.	1	2	3	4	5	6	7
2. As atividades estavam bem organizadas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Considerei o projeto pertinente.	1	2	3	4	5	6	7
4. Tendo em conta a quem se dirigia o projeto considerei-o apropriado.	1	2	3	4	5	6	7
5. O projeto foi benéfico, no sentido em que aprendi coisas.	1	2	3	4	5	6	7
6. Gostei do que se falou.	1	2	3	4	5	6	7
7. Penso que a minha atitude e postura foi aceitável e	1	2	3	4	5	6	7

benéfica para o desenvolvimento do projeto.							
8. Participei regularmente.	1	2	3	4	5	6	7
9. Penso que o projeto correu bem.	1	2	3	4	5	6	7
10. Gostei da relação que se estabeleceu entre nós e a estagiária.	1	2	3	4	5	6	7
11. O ambiente durante as sessões era propício para a minha concentração e aprendizagem.	1	2	3	4	5	6	7
12. A estagiária mostrou-se desenrascada e dinâmica.	1	2	3	4	5	6	7
13. As informações foram bem passadas.	1	2	3	4	5	6	7

Identifica qual a atividade que foi mais e menos útil/proveitosa para ti. Justifica.

Identifica a atividade que mais e menos gostaste. Justifica.

O projeto foi ao encontro das tuas expetativas? Justifica.

A forma como decorreu o projeto devia ter sido diferente? Se sim, porquê?

Outras observações e comentários: _____

Muito obrigado pela sua atenção!

A sua opinião é importante

Ana Sofia Clemente

APÊNDICE XVIII – Questões para as jovens convidadas

- Trabalham em quê?
- Como são os vossos horários?
- Têm mais liberdade?
- É fixe viverem sozinhas?
- Podem levar quem quiserem (namorados, amigos, pai)?
- Conseguem entender-se?
- Lidam bem com as contas e com as tarefas de casa?
- Como gerem o dinheiro?
- Quais as maiores dificuldades que têm sentido?
- Está a ser complicado esta nova fase?
- Os quartos são individuais? Vocês têm mais privacidade?
- O que é preciso saber para alguém como vocês viverem sozinhas numa casa? E que cuidados têm que ter? Têm ajudas? E de quem?