



O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO SOCIAL NUM LAR DE INFÂNCIA E JUVENTUDE

THE PROFESSIONAL OF SOCIAL EDUCATION IN CHILDREN AND YOUTH SOCIAL HOMES

Sofia VEIGA

Psicóloga, Professora Adjunta da Unidade Técnico-Científica de Psicologia da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Data de recepción: 15/10/2011

Data de aceptación: 28/11/2011

Diana CARDOSO

Educadora Social.

RESUMO

Os Lares de Infância e Juventude, visando o interesse superior das crianças e jovens acolhidos, desempenham um papel fundamental no desenho e desenvolvimento dos projectos de vida dos menores. Deste modo, as práticas que veiculam têm de (cor)responder às necessidades, aos problemas, às aspirações, às características e às potencialidades dos seus actores, de modo a garantir a aquisição de uma educação para a cidadania e, o mais possível, um sentido de identidade, de autonomia e de segurança, promotor do seu desenvolvimento integral. Esta exigência apela a uma equipa técnica multidisciplinar, formada por profissionais críticos, reflexivos e espontâneos. O educador social, como profissional de proximidade e de relação, agente crítico e reflexivo, pode ajudar os Lares a criarem estruturas que levem à participação activa dos seus interlocutores (crianças e jovens, educadores, famí-

lias, comunidade) na elaboração dos projectos de vida e na criação das condições para a sua concretização.

No artigo em apreço é relatado o testemunho de um projecto de Educação Social, o projecto “Voc(acção)”, que teve como finalidade promover percursos escolares adequados à vocação, competências e características das crianças e jovens acolhidas.

PALAVRAS-CHAVE: *Lares de Infância e Juventude, Projectos de Vida, Educador Social, Empowerment*

ABSTRACT

With the aim of protecting the interests of the children and youths followed by social welfare, Children and Youth Social Homes play a fundamental role in the actual design and development of the life projects of these

Correspondencia:

E-mail: sofiaveiga@ese.ipp.pt; diana_alexandra_cardoso@hotmail.com

youths. Thus, their actions need to correspond to the necessities, problems, hopes, characteristics and potential of their beneficiaries in order to guarantee access to an education for citizenship, which promotes as much as possible, a sense of identity, autonomy and security leading to the integral development of the individual. This objective requires a multi-disciplinary technical team composed of critical, reflexive and spontaneous professionals. The social educator, as a relationship professional, can add these homes to create the necessary structures which lead to the active participation of all its members (children, youths, educators, families, community) in the elaboration of life projects and the required conditions for their subsequent implementation.

This paper presents a social educational project, The “Voc(action)” project created with the aim of organizing appropriate school courses respecting the vocations, competences and characteristics of the above mentioned children and youths.

KEY-WORDS: *Children and Youth Social Homes, Life Projects, Social Educator, Empowerment*

A INSTITUCIONALIZAÇÃO

A família, sendo o *locus* natural onde o ser humano nasce, cresce e morre, deve assumir-se como o contexto de excelência onde o indivíduo pode experienciar intensas relações afectivas baseadas no amor, filiação e fraternidade, bem como vivenciar diferentes experiências de aprendizagem essenciais para o seu desenvolvimento integral (Alarcão, 2000).

Esta ideia de família remete-nos para o conceito de parentalidade positiva, designando este o desempenho positivo do papel parental fundado no respeito pelos direitos e pelo superior interesse da criança e do jovem, que seja cuidador e não violento, que reconheça a criança, a oriente e a empodere,

o que implica a definição de limites para que o seu desenvolvimento global seja potenciado (Council of Europe, 2006). Nesta perspectiva, cabe aos pais, ou seus substitutos, proporcionarem, através de um ambiente familiar acolhedor, seguro, contentor, responsável e disponível, as condições necessárias ao desenvolvimento pleno e harmonioso do potencial dos seus menores e à promoção da autonomia dos mesmos enquanto sujeitos de direito próprio.

No entanto, certos meios familiares são caracterizados por problemas e desafios específicos que, colocando em perigo a segurança, a saúde, a formação, a educação ou o desenvolvimento dos menores, constituem, em última instância, importantes justificações para a supressão da guarda dos mesmos e a passagem desta para instituições de acolhimento. Tornase, assim, claro que ao acolhimento institucional se encontra, frequentemente, subjacente a vivência de situações de risco ou de perigo por parte das crianças e/ou dos jovens. Pela importância que estes conceitos assumem na realidade em análise, urge, de seguida, clarificá-los.

Na literatura científica, o conceito de risco tem assumido significados e conotações diversas ao longo do tempo (Hillesheim & Cruz, 2008). No presente artigo, assume-se a concepção de Werner e Smith (1992) que designa risco como a probabilidade de ocorrência de um desajustamento futuro. Neste sentido, considera-se que estão em risco os menores cujos percursos desenvolvimentais apresentam um leque de factores de natureza constitucional e/ou ambiental que potenciam o desajustamento ou a emergência de perturbações futuras. Já o perigo diz respeito ao aparecimento de danos imediatos. Neste caso, considera-se que estão em perigo os menores que estão sujeitos a situações que podem afectar de modo sério e grave, e no imediato, a sua integridade física, moral e/ou psicológica (Melo & Alarcão, 2009).

Ambos os conceitos consistem em noções multidimensionais, sendo, por isso, passíveis de apresentar, de forma isolada ou conjugada, diversas facetas, tais como: negligência ou descuido parental face às necessidades afectivas e de desenvolvimento dos filhos; abandono, ou seja, ausência de protecção do menor por desistência ou recusa da assumpção das competências parentais; exercício abusivo da autoridade parental patente na violência física e/ou psicológica perpetrada sobre crianças ou jovens; abuso sexual, isto é, prática, por parte de adultos, de actos de natureza sexual envolvendo menores. Consideram-se, ainda, dimensões de risco e/ou perigo: o absentismo escolar, o qual se traduz na não frequência das aulas, ainda que a criança ou jovem se possa manter vinculado à instituição de ensino; o abandono escolar, ou seja, a desistência total da frequência escolar; o trabalho infantil; a prática, por parte de crianças ou jovens, de condutas desviantes patentes no consumo de estupefacientes, ingestão de bebidas alcoólicas ou prática de actos qualificados pela lei como crimes. Estas dimensões correspondem, justamente, à tipologia das situações de risco e/ou perigo apresentada pela Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2000a).

Os aspectos supramencionados remetem-nos para um outro importante conceito: o de famílias multiproblemáticas. Surgido no final dos anos 50 do século XX, este conceito designa um tipo de família que se caracteriza pela existência de “uma série de problemas que afectam um número indeterminado de elementos, em margens qualitativa e quantitativamente muito amplas” (Alarcão, 2000, p.315). Em geral, apresentam um certo grau de disfuncionalidade e/ou desorganização; presença de comportamentos problemáticos em, pelo menos, dois dos seus membros; relações conjugais instáveis e/ou conflituais; parentalidade frágil (que conduz, muitas vezes, a sinalizações por parte de membros externos a enti-

dades como os tribunais de menores); miséria e precariedade das condições de vida; isolamento familiar e social; afastamento e/ou incumprimento das leis e normas sociais; exclusão social (Alarcão, 2000). Devido ao facto de serem multiproblemáticas, estas famílias são, igualmente, multidesafiadas e multiassistidas, sendo acompanhadas por vários serviços.

Quando se observa que os cuidadores revelam incapacidade ou dificuldade em exercer, atualmente e no futuro, o seu papel parental, é equacionado um conjunto de medidas de promoção e de protecção que pontuam a situação actual da criança e/ou do jovem em “perigo”. Em função dos problemas e necessidades detectados, o Sistema de Acolhimento Português, à semelhança do que acontece na realidade de outros países, oferece várias portas de entrada, sendo, em geral, a intervenção parental a primeira opção de um leque diversificado de respostas que visam atender às especificidades das várias problemáticas associadas à “infância em risco” (Pereira & Alarcão, 2010).

Pela importância assumida, assiste-se actualmente, nas práticas de diversos países, a uma preocupação crescente com a avaliação e a intervenção parental. Embora na literatura internacional não se observe um critério unânime sobre o que constitui a “parentalidade minimamente adequada”, existe alguma consistência no que é apontado como adequado (O’Connor, 2002) e existem expectativas associadas a tal conceito, tais como as identificadas por Woodcock (2003), designadamente, a expectativa dos pais: serem afectivamente sensíveis e estarem emocionalmente disponíveis para os seus filhos; conhecerem e estarem aptos a satisfazer adequadamente as necessidades desenvolvimentais dos mesmos; assegurarem, de forma continuada, o cuidado físico dos menores; evitarem que estes sofram algum tipo de dano e/ou mau-trato. Donald e Jureidini (2004, p. 1) acrescem, ainda, que “a parentalidade adequada requer que os pais

sejam capazes de responder aos desafios colocados pelo temperamento e desenvolvimento particulares do seu filho (os quais podem ser influenciados pela experiência abusiva) e também de aceitar e estar preparados para lidar com as suas próprias características que afetem a sua capacidade parental”.

Quando os prestadores continuam a revelar, após a avaliação-intervenção realizada, incapacidade ou dificuldade em exercer o seu papel parental, pondo em causa o desenvolvimento adequado dos menores, outras respostas psicossociais são equacionadas, nomeadamente o acolhimento de longa duração (Alves, 2007). Os Lares de Infância e Juventude surgem, em geral, como o último recurso depois de ensaiadas todas as possibilidades de intervenção junto das famílias de origem, bem como dos menores.

Com o acolhimento institucional dá-se, então, a passagem das responsabilidades comumente assumidas pelos pais biológicos para as instituições de acolhimento que, assim, se comprometem a assegurar às crianças e jovens estruturas de vida o mais próximas possível das do meio familiar, com vista ao seu desenvolvimento físico, intelectual e moral e à sua inserção na sociedade. O acompanhamento feito deve ter em conta, entre outros critérios, a idade, o género de pertença, as origens sociais, os percursos de vida e as características de personalidade do menor (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2000a). Esta tarefa exige, ainda, o (re)estabelecimento de laços afectivos e emocionais, tanto com os técnicos e pares - que, a partir da institucionalização, se tornam numa nova família da criança/jovem - , como com as famílias de origem, sem esquecer a comunidade envolvente. Percebe-se, assim, a importância de estimular e fortalecer a relação triangular lar – família – comunidade, no sentido de uma maior proximidade às famílias de origem bem como de uma maior abertura à comunidade envolvente (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2000b).

Explanados que foram os princípios e objectivos fundamentais destas instituições, importa, agora, abordar, ainda que de forma muito sucinta, alguns aspectos fulcrais relacionados com o seu funcionamento.

Os Lares, além dos cuidados a ter no processo de admissão e acolhimento dos menores, têm de cuidar das dinâmicas de organização interna, as quais apresentam importantes implicações para o cumprimento do objectivo fulcral destas instituições de proporcionar à comunidade acolhida as necessárias condições de afectividade, equilíbrio emocional, saúde e educação. Nesse sentido, Silva (2004, p. 95) afirma: “a convivência institucional possui características, específicas, em princípio, inultrapassáveis, como por exemplo, ser quase sempre mais alargada do que a familiar; decorrer entre crianças e jovens que sofreram adversidades, (...); ser mais fechada em relação ao mundo exterior do que aquela que, em geral, as famílias proporcionam; impor rotinas mais rígidas do que as que têm lugar numa casa familiar; oferecer menos oportunidades para adquirir ou praticar novas aptidões, bem como para reforçar ou elogiar”. Com o intuito de possibilitar o desenvolvimento adequado do menor, o contexto do abrigo deve ser cuidadosamente organizado de modo a constituir-se como espaço de promoção de vínculos seguros. Ora a organização em pequenos grupos, possível através da redução do rácio entre o número de crianças/jovens e de técnicos responsáveis, parece ser a condição que mais facilita os contactos directos e personalizados, facultando aos menores a oportunidade de viverem enquadrados numa estrutura similar à das famílias com filhos e minimizando eventuais efeitos negativos decorrentes da institucionalização (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2000b).

A par das dinâmicas de organização interna, emerge, como importante, nestes contextos, o desenho do “projecto de vida” de cada menor e o seu respectivo desenvolvimento. O

“projecto de vida” tem como intuito a projecção no futuro de determinado estilo de vida considerado desejável para o menor e inclui, em termos conceptuais, as orientações para a prossecução desse fim desejado, bem como as acções a desenvolver. Este projecto deve abarcar diversos domínios da vida das crianças e dos jovens, tendo em conta as suas múltiplas necessidades (afectivas, relacionais, escolares, entre outras). Será importante realçar a ideia de que o desenho, desenvolvimento e avaliação deste projecto não devem estar somente ao encargo das equipas técnicas. Pelo contrário, eles devem ser co-construídos pelas crianças/jovens e, sempre que possível, também com as famílias de origem (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2000b).

Um último aspecto que requer especial atenção neste âmbito prende-se com o processo de autonomização dos jovens institucionalizados.

Na quase totalidade dos lares portugueses existe uma preparação prévia do momento de saída dos jovens, procurando, designadamente, dar apoio, aconselhamento e orientação, psicológica e instrumental, aos menores. Alguns Lares têm, ainda, preocupações com a formação escolar e profissional, bem como com a integração no mercado de trabalho, com vista à autonomização e auto-sustento dos jovens. É de salientar que apenas uma pequena percentagem destas instituições dispõe de “lares de transição” que permitam aos jovens em processo de autonomização adaptar-se a esta nova etapa da vida, sozinhos e sem o apoio directo institucional (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2000b).

Pelo exposto se percebe que estas entidades são confrontadas com uma multiplicidade de exigências e desafios que apela a uma equipa técnica multidisciplinar, formada por profissionais críticos, reflexivos e espontâneos. O educador social, como profissional de proximidade e de relação, agente crítico e

reflexivo, pode desempenhar um papel fulcral no trabalho em Lares (Carvalho & Baptista, 2004, p.95).

Para melhor fundamentar esta afirmação, importa, antes de mais, reflectir acerca do perfil deste trabalhador social.

O PERFIL DO EDUCADOR SOCIAL

O educador social é um profissional multifacetado, com uma formação abrangente, cuja acção, direccionada a pessoas individuais, grupos ou comunidades, e levada a cabo em múltiplas realidades, se concretiza no desenho, desenvolvimento e avaliação de acções socioeducativas com finalidades socializadoras, de promoção, participação, desenvolvimento e transformação social.

Para o bom exercício das suas funções, o educador social deve ser detentor de uma formação científica e metodológica adequada que norteie o seu trabalho face a objectivos educativos concretos, designadamente a promoção do desenvolvimento da responsabilização, da autonomia e da participação crítica, construtiva e transformadora dos indivíduos, dos grupos e das comunidades, e o exercício da sua cidadania, com vista à edificação de uma sociedade inclusiva (Serrano, 2003). Para alcançar estes objectivos, este profissional deve trabalhar com as pessoas, implicando-as continuamente no seu processo de mudança e, partindo desta lógica de co-autoria e de co-responsabilização, permitir o seu *empowerment* (Baptista, 2006; Carvalho & Baptista, 2004).

Carvalho e Baptista (2004) sistematizam os vários papéis passíveis de serem assumidos por este trabalhador social na sua prática profissional: *actor*, o qual vive a complexidade da vida social sendo sujeito a um processo de conscientização que o leva a assumir a plenitude da sua condição de pessoa e cidadão; *educador*, apoiando os indivíduos na idealização e viabilização de projectos de vida

alternativos com sentido; *facilitador de mudanças*, animando e motivando os indivíduos a criarem e protagonizarem novos projectos de futuro; *mediador*, facilitando a inteligibilidade e fluidez da comunicação com vista à promoção de relação interpessoais positivas; *mentor*, estabelecendo relações interpessoais assentes na confiança e compreensão a partir de uma postura de total abertura e disponibilidade; *profissional da relação*, capaz de analisar reflexivamente as suas atitudes e posturas pessoais para bem intervir, sem desinvestir ou desistir; *profissional do terreno*, privilegiando a singularidade de cada contexto, a relação de horizontalidade e proximidade com o outro e o valor supremo de cada conquista.

A exigência da sua profissão obriga a que o educador social seja um profissional capaz de: analisar, compreender e interpretar os problemas sociais; comunicar e estabelecer relações adequadas com os diferentes interlocutores; gerir as emoções, o *stress*; resistir à frustração e enfrentar as dificuldades com maturidade; questionar a sua prática e tentar continuamente melhorá-la; ser criativo, dinâmico, optimista e disponível para o trabalho colaborativo (Ander-Egg, 2002; Romans, 2003). De realçar, como defendem vários autores (e.g., Baptista, 2000; Carvalho & Baptista, 2004; Petrus, 1998), que o educador social não traz soluções milagrosas para o seu trabalho no terreno devido à imprevisibilidade, pluralidade e complexidade do trabalho social. Porém, “de mãos vazias, sem trunfos escondidos na manga, sem receitas miraculosas e sem respostas prontas, mas com dedicação, profissionalismo e sentido ético, os educadores sociais têm um contributo decisivo a dar na realização prática do ideal de uma educação durante toda a vida e para todos” (Baptista, 2000, p.19).

É de salientar, por fim, que na sua prática profissional, o educador social deve reger-se por um conjunto de princípios e valores, de entre os quais se destacam a crença na perfectibilidade dos indivíduos (todas as pessoas

têm potencialidades que podem ser desenvolvidas no sentido da sua realização pessoal); a crença na educabilidade (convicção de que, a partir de uma acção educativa, a mudança é efectivamente possível); o respeito pela distância óptima (pelo equilíbrio entre a entrega ao outro e o necessário afastamento crítico); o espírito de renúncia (aceitando o pior sem desistir de procurar incessantemente o melhor); a humildade (para se auto-questionar e abrir ao desconhecido); a perseverança (na medida em que os processos de aprendizagem pessoal e de emancipação são naturalmente morosos, periclitantes e complexos); o respeito pelos direitos humanos; a sensibilidade ética (deixar-se tocar pelo outro, através da sua aceitação plena e incondicional); e a confidencialidade (guardando sigilo de toda a informação recebida daqueles com quem trabalha) (Ander-Egg, 2002; Baptista, 2006; Rodríguez, 1999).

Após esta breve explanação acerca do perfil do educador social, importa, agora, reflectir acerca do contributo específico deste profissional no contexto em análise.

O EDUCADOR SOCIAL NOS LARES DE INFÂNCIA E JUVENTUDE

O educador social tem uma multiplicidade de desafios e oportunidades na realidade dos Lares de Infância e Juventude, actuando designadamente no desenvolvimento de cada uma das faces do triângulo relacional anteriormente referido (lar – família – comunidade), bem como na articulação das mesmas.

De acordo com Santos (2003), a intervenção junto das famílias de origem, escutando-as, compreendendo-as, capacitando-as e envolvendo-as activamente no processo de crescimento e desenvolvimento dos seus familiares, é fundamental, já que se pretende que a institucionalização seja preferencialmente uma situação transitória. Ressalve-se, no entanto, que, em alguns casos, o retorno à família de origem pode não ser aconselhável

ou possível, devendo, então, o educador social encontrar, juntamente com a criança/jovem e os outros profissionais, outras retaguardas afectivas.

Nos casos em que a institucionalização surge como uma medida mais prolongada e definitiva, o educador social tem um papel fundamental junto dos menores mas também junto dos outros profissionais. No exercício das suas funções é essencial que ele compreenda e signifique as realidade(s) destas crianças e jovens acolhidos. Nomeadamente, é importante que ajude os vários interlocutores a perceberem que os menores tiveram vidas marcadas, na maioria das vezes e desde muito cedo, por sucessivas separações, descontinuidades e rupturas que os levou a desenvolverem a sensação de não serem amados e compreendidos; e porque experimenta(ra)m sentimentos de abandono, insegurança, insatisfação, exclusão e culpabilidade, tornam-se, frequentemente, pessoas tímidas, reservadas ou desafiadoras, tristes, com muitas dificuldades na expressão dos afectos, bem como com falta de confiança em si e nos que os rodeiam (Santos, 2003). Assim se percebe que o trabalho com estas crianças obriga, da parte dos profissionais, e dos profissionais de relação em particular, a um cuidado, uma atenção e uma disponibilidade física e emocional de grande exigência.

Strecht (1997) diz-nos que as crianças e jovens institucionalizados tendem a aproximar-se, normalmente, de um adulto, profissional da instituição, com quem esperam desenvolver uma relação afectiva próxima e contentora, podendo esta, quando de qualidade, ter um efeito reparador do eu. O educador social, como profissional de relação e de proximidade, poderá ser um desses adultos, devendo escutar activamente as opiniões, interesses e desejos das crianças e jovens, bem como estar atento aos sentimentos dos mesmos, de modo a que estes se sintam ouvidos, compreendidos e comprometidos no seu percurso de vida, particularmente no que respeita aos processos

de tomada de decisão referentes às opções/soluções levantadas para as suas vidas (Santos, 2003). Neste sentido, o educador social poderá funcionar mesmo como um “mentor” das crianças e jovens institucionalizados, na medida em que, para além de os ouvir, pode orientá-los. Este trabalho de proximidade com os sujeitos permite-lhe identificar e valorizar as capacidades e competências dos mesmos, bem como perceber decepções, desequilíbrios e perturbações, evitando desânimos e desistências (Carvalho & Baptista, 2004).

Nos Lares, o educador social pode, ainda, desempenhar um importante papel na promoção do respeito pela individualidade e na criação de espaços de intimidade e de privacidade. Por outro lado, será também necessário que este profissional ajude a construir uma identidade colectiva, um sentimento de pertença ao grupo e à instituição, favorável ao desenvolvimento de um clima familiar, positivo, humanizado e de aceitação, assim como à co-construção de espaços de comunicação e afectividade, bem como de espaços de participação activa nas dinâmicas institucionais (Santos, 2003).

Outro aspecto fulcral dentro do âmbito de actuação do educador social prende-se com a necessidade de estimular a articulação da instituição de acolhimento com a comunidade envolvente. Para tal, é crucial que se proceda a uma abertura do lar ao exterior, sendo que a participação em projectos comunitários constitui uma oportunidade para o concretizar.

O educador social pode, ainda, desempenhar um papel fulcral no que concerne ao desenho e desenvolvimento dos “projectos de vida”, designadamente no que diz respeito à formação escolar, à orientação vocacional e à inserção social e profissional das crianças e jovens institucionalizados (Santos, 2003). Ora, foi precisamente em torno destas questões que se desenvolveu um projecto de Educação Social.

O PROJECTO VOC(ACÇÃO)

Porque os projectos de Educação Social nascem e desenvolvem-se numa realidade psicossocial concreta, há que caracterizar o contexto que lhe deu forma.

BREVE CARACTERIZAÇÃO DO LAR DE INFÂNCIA E JUVENTUDE

Situado numa cidade do distrito do Porto, este Lar tem capacidade para acolher 40 crianças e jovens do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos, oriundas de famílias com escassez de recursos financeiros, beneficiárias do Rendimento Social de Inserção, com elevada instabilidade emocional e diversas problemáticas associadas (designadamente, alcoolismo, toxicodpendência, prostituição, negligência, prática de mendicidade e abuso sexual). O limite estário apontado pode ser distendido quando as jovens se encontram ainda a estudar e/ou não apresentam as condições necessárias para a sua autonomização ou regresso ao contexto familiar.

Do ponto de vista das infra-estruturas, é constituído por um espaço polivalente comum (refeitório, biblioteca, entre outros espaços) e por três casas habitacionais, de aparência agradável, acolhedora e personalizada. Cada casa congrega cerca de catorze meninas, distribuídas de acordo com relações familiares e afinidades pessoais existentes.

A instituição mantém uma equipe técnica, constituída por uma técnica de serviço social e três educadoras sociais, e por uma equipa educativa, formada por três auxiliares de acção educativa. Da mesma fazem ainda parte uma cozinheira, ajudantes de cozinha e a auxiliares de limpeza.

No que concerne ao funcionamento institucional, este estabelecimento trabalha em regime aberto, o que permite uma interacção

contínua Lar-Comunidade. Designadamente, as crianças e jovens frequentam as escolas da comunidade envolvente e usufruem dos serviços e equipamentos sociais que lhes permitem satisfazer as suas diversas necessidades.

Após o ingresso na instituição, é realizado um projecto de vida para cada menor - Projecto de Intervenção Individual. Este projecto é desenhado pela Educadora de vinculação, contando sempre que possível com o envolvimento da família, sem esquecer a menor em causa. Entre outras facetas, equaciona o percurso escolar, vocacional e profissional, tendo em conta as capacidades, potencialidades e os interesses de cada um, sem negligenciar constrangimentos e limites presentes e futuros.

No contexto do Lar em apreço, grande parte das menores apresentava uma história escolar de insucesso, transgeracional, e poucas perspectivas quanto ao seu percurso académico e profissional. Todavia, esta realidade não era partilhada por todas. Existia em particular, um grupo de jovens que, estando a terminar ou tendo já terminado a escolaridade obrigatória, se debatia com questões relativas à orientação vocacional e profissional, que, pela importância assumida e pela falta de respostas dentro e fora do contexto do Lar, levou ao desenho do projecto de Educação Social "Voc(acção)".

Antes de se explicitar o referido projecto, aprez-nos fazer umas breves considerações acerca da escola, formação e (in)sucesso escolar, essenciais para a compreensão da realidade em questão e importantes para a fundamentação do projecto desenhado e desenvolvido.

ESCOLA, PERCURSOS DE FORMAÇÃO E (IN)SUCESSOS ESCOLARES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na contemporaneidade, a escola assume um papel central no funcionamento e desenvolvimento das sociedades, na vida das fa-

mílias e de cada indivíduo em particular. Tal é comprovado pelo aumento da escolaridade obrigatória, pela massificação das instituições de ensino superior e pelo surgimento de múltiplas respostas de reciclagem profissional (Almeida, 1994).

Tratando-se, desde logo, de um direito inalienável, a formação escolar constitui uma condição necessária para o exercício de outros direitos. Ao contribuir para uma maior participação política e social, a escola é fonte de cidadania. Para além disso, um maior grau de escolaridade acarreta, em geral, um índice de bem-estar económico e social superior. Neste sentido, a escola apresenta-se como correctora de desigualdades sociais, possibilitando trajectórias de mobilidade social ascendente (Almeida, 1994).

Contudo, apesar de todo o potencial democratizador desta entidade, damo-nos conta da existência de marcantes trajectórias de insucesso.

Na busca de uma compreensão deste fenómeno surgem algumas teorias explicativas, de entre as quais se salienta a teoria da não neutralidade da escola. De acordo com Bourdieu e Passeron (1992), o insucesso na carreira académica de muitos alunos prende-se com a dificuldade da escola em acolher e respeitar a sua diversidade cultural. Ao ter uma marca de classe, a escola “exclui” os alunos provenientes de um meio social diferente, negligenciando os seus saberes pré e extra escolares. A par disto, contribui para que estes discentes desenvolvam uma auto-imagem negativa, assim como sentimentos de vergonha e inferioridade social, tornando-se, muitas vezes, para eles, numa fonte de violência.

A teoria da não neutralidade da escola traz-nos, ainda, a importante noção de interacção selectiva segundo a qual os educadores, de forma inconsciente e inadvertida, criam expectativas diferenciadas em relação aos alu-

nos. Baseando-se na origem social dos mesmos, os docentes procedem à sua rotulação/catalogação, a qual conduz, por seu turno, a uma diferente forma de interacção para com os mesmos (Giddens, 2000). Consequentemente, as expectativas e a sua interiorização vão influenciar o comportamento, desempenho e trajectória dos alunos, desembocando-se numa profecia que se auto-concretiza (Almeida, 1994).

A naturalização do insucesso escolar e a ausência de perspectivas e alternativas formativas e profissionais por parte das classes mais desfavorecidas é, segundo Almeida (1994), frequentemente partilhada por alguns profissionais de Lares de Infância e Juventude, pelos próprios menores acolhidos, bem como pelos professores e colegas das escolas que estes frequentam, o que contribui para a perpetuação desta mesma realidade. O educador social, como profissional crítico e reflexivo, deverá analisar estas questões de um modo crítico e, rejeitando determinismos, focar a sua atenção nas reais necessidades e anseios das crianças e jovens institucionalizados, olhando-os como seres capazes e neles acreditando incondicionalmente.

O DESENHO E O DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO DE EDUCAÇÃO SOCIAL

Foi tendo em conta os pressupostos referidos anteriormente que se desenvolveu o projecto “**Voc(acção)**”, erguido sobre os alicerces da metodologia de investigação-acção participativa. Reason e Bradbury (2000), referidos por Lima (2003, p. 307), apresentam uma definição expressiva desta forma de pesquisa: “um processo democrático, participativo, que diz respeito ao desenvolvimento do saber prático para propósitos humanos dignos, fundamentado numa visão do mundo participativa e que procura juntar a acção e a reflexão, a teoria e a prática, de forma participada, na procura de soluções para questões importantes para as pessoas, e, mais geralmente, para que

as pessoas individuais e as suas comunidades possam florescer”.

Efectivamente, a planificação não teria sido possível sem um conhecimento do contexto gradualmente construído em conjunto com os actores do local, pois só esta riqueza facultada pelo cruzamento de narrativas e visões permitiu a compreensão fiel e profunda do um meio rico em diversidade e especificidade. Saliente-se que a este conhecimento construído no terreno aliaram-se, ainda, sólidas bases teóricas que o justificaram e fundamentaram.

Com a devida análise do contexto, foi, então, possível proceder-se ao essencial levantamento de problemas e necessidades, potencialidades e recursos que justificaram e deram forma ao projecto de Educação Social.

Centramo-nos, primeiramente, nos problemas, os quais Forni (1988), referido em Serrano (2008, p. 31), define como “o produto da acumulação de carências”.

Da interacção com os diversos interlocutores emergiram com especial relevo: descrença das crianças e jovens, bem como dos profissionais da instituição, na possibilidade e capacidades dos primeiros para prosseguir a sua formação; existência de limitações e constrangimentos ao nível da orientação vocacional; falta de informação e ideias erróneas no que concerne a oportunidades de formação; desconhecimento e ideias erróneas acerca das condições que subjazem ao acesso às múltiplas oportunidades de formação; insucesso escolar.

A detecção de problemas pressuõe, por seu turno, a compreensão de algumas necessidades elencadas pelos agentes que no contexto de análise se movimentam. Na perspectiva de Serrano (2008, p. 31), “é preciso que o projecto se baseie numa necessidade real para a qual se pretende encontrar uma solução. Entendemos por necessidade uma discrepância entre a situação existente e a situação desejada, ou seja,

a distância entre o que é e o que deveria ser”. A principal necessidade apontada, em toda a sua complexidade, centrava-se na tomada de consciência das questões relacionadas com a formação e a profissionalidade.

Qualquer processo de mudança, para além de partir dos problemas e necessidades do contexto de análise, deve, simultaneamente, ter em conta os recursos e potencialidades do mesmo, impondo-se a sua valorização e mobilização. Neste âmbito foram consideradas, endogenamente, as capacidades, competências, singularidades e personalidades de cada criança e jovem da instituição e, ao nível exógeno, a existência, a nível do concelho e proximidades, de uma multiplicidade de instituições sociais, escolares e de formação profissional, funcionando, muitas delas, em parceria com o Lar.

De acordo com Serrano (2008, p.33), “para levar a cabo qualquer projecto, é necessário estabelecer prioridades que nos indicam as necessidades para as quais iremos orientar os nossos esforços. Há sempre algumas necessidades que se apresentam como mais urgentes, porque são necessidades que requerem a máxima atenção”. Tendo isto em conta, procedeu-se, então, à priorização dos problemas e necessidades. De forma sucinta, os critérios que estiveram na base da priorização feita foram: a existência, à altura, de um número significativo de adolescentes e jovens que, a curto prazo, necessitariam de reflectir e proceder às suas escolhas vocacionais e profissionais; a frequência com que os problemas e necessidades apontados surgiram, de forma patente ou latente, nos discursos dos vários agentes da instituição e extra-instituição; o facto de uma intervenção neste âmbito poder, em última instância, responder a outros problemas e necessidades levantados; o relevo atribuído pelo Internato à área educativa.

Finda esta fase, procedeu-se à construção, conjuntamente com as pessoas, de um projec-

to que, conjugando utopia e realidade, fosse possível e pertinente e que pudesse, com efeito, responder aos desejos e interesses da população do Lar de Infância e Juventude.

Tendo por base o pressuposto de que “o ser humano aprende na medida em que participa na descoberta e na invenção” (Sábato, 1990, como referido em Serrano, 2008, p.13), nasceu o projecto “Voc(acção)” cujo título remete para uma união entre os desejos, interesses e competências pessoais – a vocação – e a necessidade de agir no sentido da concretização dos mesmos; para Serrano (2008, p.24), “a primeira ideia sobre a natureza do projecto é dada pelo seu título”.

O projecto “Voc(acção)” teve, então, como finalidade promover percursos escolares adequados à vocação, competências e características dos indivíduos. Como objectivos gerais foram delineados os seguintes: promover a tomada de consciência das capacidades e competências pessoais e escolares; fomentar o processo de orientação escolar e vocacional; desenvolver a capacidade de escolha e de tomada de decisão. De acordo com Espinoza (1986), referido em Serrano (2008, p. 45), os objectivos gerais “são aqueles propósitos mais amplos que definem o quadro de referência do projecto”.

Os objectivos específicos dão-nos, finalmente, uma noção mais exacta dos intuídos do projecto. Segundo Serrano (2008, p. 46), os objectivos específicos “inscrevem-se, necessariamente, nos objectivos gerais e constituem especificidades mais precisas e restritas dos mesmos. Identificam de forma mais clara e precisa o que se pretende alcançar com o projecto”. Procurou-se, então, que, por intermédio deste último, cada participante se tornasse capaz de: obter um maior auto-conhecimento no que concerne a capacidades e competências individuais e escolares; reconhecer e aceder à grande multiplicidade de ofertas proporcionadas pela sociedade na área da formação; optar

de acordo com a própria orientação, capacidade e competências; decidir de forma responsável e investir no prosseguimento dos seus objectivos.

No sentido da concretização destes propósitos, foram utilizadas algumas estratégias. Para Serrano (2008, p. 50), as estratégias representam “a maneira de se efectivar um propósito bem definido” sendo essencial ter sempre em conta que “nem todas [...] servem para todos os objectivos; nem todas [...] se podem utilizar em todos os sítios; [...] são só um meio, nunca um fim em si mesmas” (p. 51). Optou-se, então, pelo recurso a uma série de estratégias cuidadosamente seleccionadas.

Desde logo, a visualização de *sketches* (e.g. “Profissões”, “Escolhas”, “Sê”) e de filmes (e.g. “Bom Rebelde”) surgiu como um meio privilegiado para a abordagem de questões lapidares neste projecto. Por seu intermédio foi possível, por exemplo, sensibilizar os participantes para a importância de uma escolha feita em conformidade com as suas capacidades e competências pessoais e escolares, bem como com as suas limitações e constrangimentos individuais (reflectindo cuidadosamente acerca destes aspectos). Trabalharam-se, de seguida, as questões relativas à tomada de decisão e à importância de agir no sentido da concretização dos intentos pessoais.

As pesquisas na *internet*, de bibliografia e outros materiais foram também contempladas. Através delas tornou-se possível, entre outros aspectos, o alargamento das perspectivas das participantes acerca de possibilidades de formação e emprego, bem como a promoção da sua autonomia na procura destas oportunidades.

Foram, ainda, realizadas visitas ao exterior (como à feira pedagógica promovida pela Câmara Municipal da área do Lar e a contextos de formação), as quais facilitaram uma maior tomada de consciência e recolha de in-

formação acerca das diferentes possibilidades de formação oferecidas a nível concelhio e distrital.

Posteriormente, todas as informações recolhidas nos momentos de pesquisa e de visitas ao exterior foram devidamente analisadas e compiladas passando a fazer parte de um espaço criado na biblioteca da instituição dedicado à orientação vocacional e profissionalidade. Aqui, ficaram, igualmente, disponíveis alguns livros relacionados com esta temática, bem como listas de *sites* fundamentais neste âmbito, modelos do *curriculum vitae* europeu e suportes interactivos. Com isto pretendeu-se criar uma oportunidade de apoio permanente aos participantes do projecto e estendê-la mesmo a toda a população da instituição.

A elaboração conjunta de *curricula* afigurou-se, também, como importante, promovendo e estimulando a autonomia dos participantes nesta realização.

Ao longo do processo foram, ainda, realizados exercícios de dinâmica de grupos. Segundo Manes (2008, p.6), o objectivo fundamental destes últimos “é o de proporcionar aos participantes uma experiência de aprendizagem”, na medida em que “fornecem um nível básico de estimulação capaz de incentivar processos que permitem a tomada de consciência [...] e facilitam a aquisição de novos modos de pensar, sentir”. Frequentemente complementados por momentos de conversa intencional, estratégia fundamental no trabalho do educador social, permitiram, assim, a exploração, discussão, reflexão e tomada de consciência de questões fundamentais subjacentes ao projecto “Voc(acção)”. As conversas intencionais estenderam-se também aos profissionais da instituição, em particular aos educadores responsáveis pelo acompanhamento diário das crianças e jovens, bem como aos directores de turma e à psicóloga da escola que as jovens frequentavam, procurando cons-

ciencializá-los para seu o papel na educação e orientação escolar e profissional destas jovens.

Atentemos, por fim, na avaliação, processo contínuo, transversal e sistemático presente em todos os projectos de Educação Social.

Segundo Espinoza (1998), referido em Serrano (2008, p. 88), “não se avalia pelo único exercício intelectual de descobrir uma verdade oculta, mas sim porque daí derivará uma melhoria no desenrolar de um projecto”. Tendo esta ideia por base e acreditando, por isso, na necessidade da avaliação como um processo contínuo, transversal e sistemático, damos, agora, conta de como ela se concretizou na realidade em apreço.

A avaliação do trabalho, realizada de forma contínua e com a implicações de todos os sujeitos participantes, foi pautada pelo modelo CIPP de Stufflebeam e Shinkfield (1995), o qual apresenta quatro momentos: avaliação do contexto; avaliação de entrada; avaliação do processo; e, avaliação de produto. No presente artigo, centrar-nos-emos, apenas na avaliação de produto. Será importante ressaltar que o projecto de Educação Social não procurava resultados imediatos e nitidamente visíveis; na verdade, almejava um alargamento dos horizontes, das perspectivas dos participantes que lhes permitisse uma escolha mais diversificada e ajustada aos seus interesses, necessidades, competências e capacidades (afinal, à sua vocação) no âmbito da formação e profissionalidade. Na avaliação final, realizada com os jovens e os profissionais da instituição, verificámos que os participantes estavam mais aptos a decidir de forma informada, consciente e autónoma os percursos que desejavam trilhar; também os profissionais se revelavam mais conscientes da necessidade de informarem e abrirem o leque de oportunidade formativas e profissionais, tendo por base as reais capacidades, interesses e vocações dos menores.

CONCLUSÃO

O valor do projecto de Educação Social em apreço residiu no facto de todo ele decorrer de problemas e necessidades amplos e marcadamente sentidos pelos vários agentes da instituição; a sua eficácia derivou do constante envolvimento, implicação e responsabilização dos sujeitos neste percurso de mudança e de desenvolvimento; o seu mérito esteve no sentimento dos participantes de que se tornaram mais capazes de traçar os seus futuros académicos e profissionais, assim como as suas vidas, a partir de perspectivas abrangentes, de um modo mais autónomo e informado, estando, finalmente, mais conscientes para a necessidade destas questões e estando, também, o Lar e a Escola mais sensibilizados para a importância e pertinência de um trabalho realizado neste âmbito.

REFERENCIAS

- Alarcão, M. (2000). *(Des)Equilíbrios familiares – Uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida, J. (Ed.) (1994). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, S. (2007). *Filhos da madrugada – Percursos adolescentes em lares de infância e juventude*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Ander-Egg, E. (2002). *Metodología y práctica de la animación sociocultural* (17.ª ed.). Madrid: Editorial CCS.
- Baptista, I. (2000). Educador social – especialistas de mãos vazias. *Jornal a Página da Educação*, 9 (94), 19.
- Baptista, I. (2006). Problemas, dilemas e desafios éticos na intervenção sócio-educativa. In Vários, *Intervenção social. Saberes e contextos* (pp. 61-73). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1992). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (3.ª ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Council of Europe (2006). *Recommendation Rec(2006)19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting* (Adopted by the Committee of Ministers on 13 December 2006 at the 983rd meeting of the Ministers' Deputies). Recuperado em 23 de Dezembro, 2011, de <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1073507>
- Donald, T., & Jureidini, J. (2004). Parenting capacity. *Child Abuse Review*, 13, 5-17.
- Giddens, A. (2000). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hillesheim, B. & Cruz, L. (2008). Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. *Psicologia & Sociedade*, 20(2), 192-199.
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão...com os pés assentes na terra*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade do Porto, Porto.
- Manes, S. (2008). *83 jogos psicológicos para a dinâmica de grupo*. Lisboa: Paulus Editora.
- Melo, A., & Alarcão, M. (2009). Centros de apoio familiar e aconselhamento parental: Proposta de um modelo global de organização, *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 55-64.

- Ministério do Trabalho e da Solidariedade (2000a). *Crianças e jovens que vivem em lar. Caracterização sociobiográfica e percursos de vida*. Lisboa: Instituto para o Desenvolvimento Social.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade (2000b). *Lares de Crianças e Jovens - Caracterização e dinâmicas de funcionamento*. Lisboa: Instituto para o Desenvolvimento Social.
- O'Connor, T. (2002). Annotation: The 'effects' of parenting reconsidered: Findings, challenges, and applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 555-572.
- Pereira, D., & Alarcão, M. (2010). Avaliação da parentalidade no quadro da proteção à infância, *Temas em Psicologia*, 18(2), 499-517.
- Rodríguez, I. (1999). El educador social especializado, ética y profesión. In J. Esteban (Ed.), *Educación Social Especializada* (pp. 165-170). Barcelona: Ariel.
- Romans, M. (2003). Funções e competências do educador social. In M. Romans, A. Petrus & J. Trilla (Eds.), *Profissão: Educador social* (pp. 115-137). São Paulo: Artmed.
- Santos, M. (2003). Paredes de pele, muros de pedra. In M. Sottomayor & A. Silva (Eds.). *Cuidar da justiça de crianças e jovens. A função dos juízes sociais* (pp. 66-81). Coimbra: Almedina.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de projectos sociais. Casos práticos*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, G. (2003). *Pedagogia social – Educación social. Construcción científica e in-tervención Prática*. Madrid: Narcea.
- Silva, M. (2004). Crianças e jovens a cargo de instituições: Riscos reversíveis/irreversíveis. In M. Silva, A. Fonseca, L. Alcoforado, M. Vilar & C. Vieira (Eds.), *Crianças e jovens em risco: Da investigação à intervenção* (pp. 83-113). Coimbra: Almedina.
- Strecht, P. (1997). *Crescer vazio. Repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus tratos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática, guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Werner, E., & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Woodcock, J. (2003). The social work assessment of parenting: An exploration. *British Journal of Social Work*, 33(1), 87-106.