

MESTRADO

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Percursos Académicos de Sucesso em Jovens Institucionalizadas – A Importância da Fratria e do Direito à Educação

Luciana de Paula Souza Lima

M

2021



Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

**Percursos Académicos de Sucesso em Jovens
Institucionalizadas – A Importância da Fratria e do Direito à
Educação**

Autora: Luciana de Paula Souza Lima

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Professora Doutora Cristina Rocha.

RESUMO

Esta dissertação resulta da investigação realizada no Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

O contexto a que se refere a investigação é um Lar de Infância e Juventude, através da realização de entrevistas a três jovens que vivem ou viveram institucionalizadas e que conseguiram superar experiências de vida muito difíceis em sua infância e adolescência, acedendo e concretizando cursos no ensino superior nos seus diversos graus: licenciatura, mestrado e/ou um caminho para um futuro doutoramento.

Esta investigação que toma por objeto o sucesso académico de jovens com percursos de institucionalização inclui, ainda, a temática da fratria, pois é de três irmãs que se trata, o que constitui um contributo adicional para o conhecimento da institucionalização.

Adotamos um trabalho de investigação de cunho qualitativo, baseado na realização e análise de entrevistas semi-estruturadas e na análise de documentos.

As principais conclusões apontam para a importância da fratria como elemento protetor e impulsionador de uma relação bem sucedida com a escolaridade, mas também o clima amigável e atento da instituição, na pessoa dos adultos responsáveis. Sobressai, ainda, como muito positivo o gosto pela leitura e a prática desportiva.

A participação do investigador na instituição foi pedida pela FPCEUP e autorizada, bem como foi pedida e autorizada a consulta de documentos e o contacto das pessoas entrevistadas para esta investigação, no estrito cumprimento dos princípios e procedimentos éticos.

Palavras-Chave: Direito à Educação; Fratria; Institucionalização; Sucesso Académico

RÉSUMÉ

Cette thèse est le résultat de recherches menées dans le cadre du Master en sciences de l'éducation de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Porto (FPCEUP).

Le contexte auquel se réfère l'enquête est un foyer pour l'enfance et la jeunesse, à travers des entretiens avec trois jeunes qui vivent ou ont vécu en institution et qui ont réussi à surmonter des expériences de vie très difficiles dans leur enfance et leur adolescence, en accédant et en mettant en œuvre des cours d'enseignement supérieur en ses différents diplômes : licence, master et/ou évoluant vers un futur doctorat.

Cette enquête, qui a pour objet la réussite scolaire des jeunes en parcours d'institutionnalisation, intègre également le thème de la phratrie, puisqu'il s'agit de trois sœurs, ce qui constitue un apport supplémentaire à la connaissance de l'institutionnalisation.

Nous avons adopté un travail de recherche qualitative, basé sur la conduite et l'analyse d'entretiens semi-directifs et l'analyse de documents.

Les principales conclusions soulignent l'importance de la phratrie comme élément protecteur et moteur d'une relation réussie avec l'école, mais aussi l'ambiance conviviale et attentive de l'institution, en la personne d'adultes responsables. L'amour de la lecture et de la pratique du sport ressort également comme très positif.

La participation du chercheur à l'institution a été sollicitée par la FPCEUP et autorisée, de même que la consultation des documents et le contact des personnes interrogées pour cette enquête, dans le strict respect des principes et procédures déontologiques, ont été sollicités et autorisés.

Mots clés: Droit à l'éducation; Fratrie; Institutionnalisation; Réussite Scolaire

ABSTRACT

This dissertation is the result of research carried out in the Master in Educational Sciences of the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Porto (FPCEUP).

The context to which the investigation refers is a Home for Childhood and Youth, through interviews with three young people who live or have lived institutionalized and who managed to overcome very difficult life experiences in their childhood and adolescence, accessing and implementing courses in teaching higher in its various degrees: bachelor's, master's and/or moving towards a future doctorate.

This investigation, which takes as its object the academic success of young people with institutionalization paths, also includes the theme of phratry, as it is about three sisters, which constitutes an additional contribution to the knowledge of institutionalization.

We adopted a qualitative research work, based on conducting and analyzing semi-structured interviews and document analysis.

The main conclusions point to the importance of phratry as a protective and driving element of a successful relationship with schooling, but also the friendly and attentive atmosphere of the institution, in the person of responsible adults. The love for reading and practicing sports also stands out as very positive.

The researcher's participation in the institution was requested by FPCEUP and authorized, as well as the consultation of documents and the contact of the people interviewed for this investigation, in strict compliance with ethical principles and procedures, was requested and authorized.

Key words: Academic Success; Fraternity; Institutionalization; Right to Education;

AGRADECIMENTOS

Existem tantos motivos para agradecer nesta minha caminhada e este é um deles! Em primeiro lugar, do fundo do meu coração e da minha alma, agradeço à Deus. Agradeço por todos os milagres que dia após dia eu tenho presenciado. Agradeço também todas as bênçãos derramadas em minha vida.

Em seguida, por eu acreditar que está tudo interligado, irei fazer uma breve menção de todos que de uma certa forma contribuíram para eu alcançar esta fase do meu percurso académico, realmente me considero muito privilegiada e ao mesmo tempo assumo desde já todas as responsabilidades para tentar contribuir com as Ciências da Educação, e assim, almejo, poder retribuir o conhecimento científico adquirido durante este mestrado.

Um dos primeiros “pilares responsáveis” por este meu percurso foram os ensinamentos de Freire¹, serei eternamente grata, e que, desde já, me comprometo a agir com responsabilidade em prol da educação e com a devida responsabilidade ética como ser humano, concordando que, a partir da minha consciência de presença no mundo em que vivemos, ou seja, como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo (*Freire, 1996*).

Agradeço a todos que trabalham na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, as professoras e os professores que cruzaram o meu caminho e que tanto contribuíram no meu aprendizado, no meu exercício de pensar de forma crítica, e gostaria de deixar um especial agradecimento à professora Cristina Rocha por todo o apoio e orientação. Muito obrigada!

¹ Foi através dos ensinamentos de Paulo Freire e suas obras, *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1972) e *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2006), que procurei a Universidade do Porto, a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, onde encontra-se a funcionar o Instituto Paulo Freire Portugal e me inscrevi no Mestrado em Ciências da Educação.

Às minhas colegas e aos meus colegas de curso agradeço a troca de experiências e conhecimentos, todo o apoio, a simpatia, as risadas, todas as ajudas que cada um de alguma forma me disponibilizaram.

O meu sincero agradecimento ao meu querido colega e amigo Carlúcio Olegário, mais um dos pilares na construção deste momento, para você meu amigo dedico a canção do Milton Nascimento²: *“Amigo é coisa para se guardar, de baixo de sete chaves dentro do coração...assim falava a canção que na América ouvi...”*

Agradeço a todos os intervenientes deste trabalho científico, como todos os profissionais responsáveis na instituição, quer estejam a trabalhar na presente data, quer tenham passado por lá e agora se encontrem em outros caminhos, quer eu tenha tido a oportunidade de ter um encontro presencial ou não, acredito que o vosso trabalho foi essencial na vida de muitas pessoas, mais particularmente na vida das três guerreiras³ que se tornaram as personagens principais da nossa investigação. Muito obrigada por toda a disponibilidade!

Gostaria de agradecer especialmente às três grandes guerreiras que nos ajudaram com as suas participações nas entrevistas e total colaboração. Como sou abençoada! Conhecer vocês: foi uma dádiva em minha vida! E, segundo minha orientadora, para os nossos estudos académicos, consideramos esta colaboração “um achado!” neste trabalho de investigação. Muito obrigada!

Agradeço à minha família por estar comigo desde o início, em todos os tempos, e em todos os momentos, mesmo em pensamento, me ajudando a ultrapassar os obstáculos, rindo e chorando, agradeço por todo o suporte e por todo o amor que sinto em mais esta conquista!

² Milton Nascimento em “Canção da América” (1980).

³ Considero guerreiras as três participantes das entrevistas deste trabalho de investigação e que tanto me orgulham! Guerreiras que tanto me inspiram! Foi com muito carinho que escolhi este adjetivo para nomeá-las, pela coragem e força que acompanharam e acompanham as suas vidas.

Dedico este trabalho a todas as guerreiras e todos os guerreiros que buscam com força e coragem um sentido para a sua existência.

E por também ser um grande guerreiro, dedico ao meu filho, Leo, que com alegria sempre me entusiasma ao cantar⁴ :

*“Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita
Viver
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz (...)”*

⁴ Música “O que é o que é” de Gonzaguinha (1982).

LISTA DE SIGLAS

CASA – Caracterização Anual da Situação de Acolhimento

CAT- Centro de Acolhimento Temporário

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CRP- Constituição da República Portuguesa

DL- Decreto Lei

DGE – Direção Geral de Educação

EMAT – Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais

LIJ - Lar de Infância e Juventude

LIJE – Lar de Infância e Juventude Especializado

LPI – Lei de Proteção à Infância

LPCJP – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

OTM – Organização Tutelar de Menores

PEI – Plano Educativo Individual

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – O DIREITO À EDUCAÇÃO	16
I.1 – DIREITO, INSTITUCIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO	17
<i>I.1.1. Breves notas sobre a evolução da Educação em Portugal e o direito em matéria de ensino superior</i>	20
I.2 - AS MEDIDAS DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS E DE PROTEÇÃO.....	23
CAPÍTULO II – OS CAMINHOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO	30
II.1 – O “DESAFIO” DOS ÓRGÃOS JUDICIAIS E ENTIDADES ENVOLVIDAS NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO	31
II.2 – O PROCESSO DE PROTEÇÃO E PROMOÇÃO	34
II.3 – OS DIREITOS DAS CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS	38
II.4 – O LAR DE CRIANÇAS E JOVENS	41
II.5 – O PLANO SÓCIO EDUCATIVO INDIVIDUAL E O PROCESSO DE AUTONOMIZAÇÃO	43
CAPÍTULO III – A RELAÇÃO DE FRATRIA	46
III.1 – A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES ENTRE IRMÃOS/IRMÃS NO ACOLHIMENTO RESIDENCIAL EM LIJ	47
III.2 – A ADOÇÃO E OS SEUS RISCOS	53
CAPÍTULO IV - DIALOGANDO COM O REFERENCIAL TEÓRICO	56
IV.1. – A RELAÇÃO COM O SABER: DIALOGANDO COM BERNARD CHARLOT.....	57
IV.2. – A DUALIDADE DA ESTRUTURA: DIALOGANDO COM ANTHONY GUIDDENS.....	64
IV.3 – A REFLEXIVIDADE: DIALOGANDO COM ANA CAETANO.....	66
CAPÍTULO V – METODOLOGIA	68
PROCEDIMENTOS ÉTICOS	75
CAPÍTULO VI – ESTUDO EMPÍRICO	77
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	78
INÍCIO DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO	78
VI.1. – CHEGADA AO LIJ “CHOREI DE FELICIDADE!...”	80
VI.2 – A RELAÇÃO COM A ESCOLA E O SABER ESCOLAR.... “E EU DISSE: “EU VOU PARA O QUADRO DE HONRA ESTE ANO!””	83
VI.3 - A PRIMEIRA VEZ QUE OUVI FALAR DA UNIVERSIDADE FOI COM A MINHA IRMÃ MAIS VELHA (...) E A PARTIR DAÍ EU PENSEI, ENTÃO EU TAMBÉM QUERO ISSO PARA MIM E TAMBÉM VOU PARA A UNIVERSIDADE!	84

VI.4. - ADORO, ADORO LER...E ATÉ ESCREVER	85
VI.5. - BOAS E MÁS MEMÓRIAS DA ESCOLA...SUCESSO ACADÉMICO, SUCESSO DESPORTIVO E CORAGEM PARA ENFRENTAR RELAÇÕES ADVERSAS.....	86
VI.6. – “ELA DECIDIU PORQUE NÃO NOS QUERIA SEPARAR... E COMO TINHA AS MINHAS IRMÃS ACABOU POR CORRER TUDO BEM!”	88
VI.7. – “E EU ACONSELHO TODA A GENTE A FAZER DESPORTO: A GENTE QUER SER BOA, QUER SOBRESSAIR, QUEM É QUE NÃO QUER!?”	90
CAPÍTULO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS - A UNIÃO FEZ A FORÇA, PERCURSOS ACADÉMICOS DE SUCESSO!	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99

| INTRODUÇÃO

Da pertinência da escolha da definição de um problema considerada a questão de investigação...

O tema do nosso trabalho de investigação é o sucesso académico de jovens institucionalizados/as, e o objeto de investigação são os percursos académicos de sucesso de três jovens institucionalizadas que realizaram o ensino superior, a partir da superação de experiências adversas e/ou a busca de um sentido⁵.

A pergunta de partida que orientou a investigação foi:

Qual a motivação de cada jovem participante desta investigação para prosseguir os estudos no Ensino Superior e a importância que as mesmas dão ou deram aos estudos?

O facto de serem irmãs constituiu um achado no decurso da investigação, mas, pela sua natureza, traz novos contornos ao objeto.

Buscamos neste estudo exploratório compreender os percursos académicos de sucesso de três jovens mulheres que estão institucionalizadas ou que estiveram institucionalizadas sob tutela do Estado ao abrigo de uma medida de promoção e proteção.

Procuramos fazer uma análise sobre como as jovens participantes conseguiram superar experiências de vida muito difíceis em sua infância e adolescência, e acederam ao Ensino Superior nos seus diversos cursos conferentes de grau: licenciatura, mestrado e/ou doutoramento.

Procuramos entender qual a motivação de cada jovem participante desta pesquisa para continuar a estudar no Ensino Superior e a importância que as mesmas dão ou deram aos estudos? Do ponto de vista teórico, e a partir dos contributos de Charlot (2000), Guidens (2000) e Caetano (2013) revelam-se algumas questões pertinentes para compreender o nosso problema de investigação:

⁵ Referimo-nos como fonte para descrever a busca de um sentido a partir da obra de Viktor E. Frankl, em "O Homem em Busca de um Sentido".(1946)

- Como estas jovens construíram sua relação com o saber? Através de que figuras do aprender cada jovem participante encontrou na escola um sentido, uma relação com o saber para prosseguir seu percurso acadêmico no ensino superior?

- Que ponto de correspondência há entre a identidade herdada na trajetória de vida passada de cada jovem e a projeção que essa mesma jovem faz para o futuro, ou seja, a identidade visada?

-Quais os atores e as situações pertinentes em torno do percurso escolar que permitiram através da sua agência redefinir a direção da sua existência?

Através do recurso a entrevistas, pudemos apreender como as jovens participantes conseguiram superar experiências de vida muito difíceis em sua infância e adolescência, e realizaram cursos no ensino superior.

Delineamos um dispositivo metodológico adequado aos objetivos da pesquisa, refletindo sobre a sua implementação. O paradigma que cobre e confere identidade ao nosso trabalho de investigação é fenomenológico-interpretativo, por procurar compreender no processo de investigação “os fenômenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo reconhecemos que esta significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes” (Amado,2014:41).

Como referimos, do ponto de vista teórico socorremo-nos dos contributos de Charlot, Guidens e Ana Caetano para construir o objeto desta investigação.

Escolhemos o trabalho de Bernard Charlot (2000) como uma das referências teóricas fundamentais, na medida que o autor considera que todos nós para muito além de sermos categorizados em sucesso ou fracasso escolar deveríamos ser observados nas nossas relações com saber.

Pretendemos com o autor Anthony Giddens, (2000), estudar e tentar compreender como “em termos de análise social, a noção de ação humana se relaciona com a explicação estrutural”

O contributo de Ana Caetano (2013) “mediante o exercício da reflexividade”, dá-nos subsídios para analisar o ponto de correspondência que

há entre a identidade herdada na trajetória de vida passada e a projeção que as jovens participantes deste trabalho de investigação fazem ou fizeram para o futuro, buscando compreender a relevância do percurso escolar na reconstrução biográfica de cada jovem.

A este racional teórico envolvendo estes três autores de forma mais relevante para dialogar e para a interpretação dos resultados, juntaram-se outros que também escolhemos pela sua pertinência com a diferentes partes da dissertação.

Estrutura da dissertação:

CAPÍTULO I – O DIREITO À EDUCAÇÃO. Neste capítulo, faremos uma breve reflexão sobre a relação do direito no contexto de institucionalização e a educação. Abordaremos sobre a legislação mais pertinente no ordenamento jurídico português que tutelam os direitos das crianças e jovens institucionalizados, e o apoio do Estado na educação. Subdividimos este capítulo para tratar matérias relacionadas com o Direito, institucionalização e educação, breves notas sobre a evolução da educação em Portugal e o Direito em matéria de Ensino Superior, e sobre as medidas de promoção dos direitos e de proteção.

CAPÍTULO II – OS CAMINHOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO. Neste capítulo refletiremos sobre o “desafio” dos órgãos judiciais e entidades envolvidas no processo de institucionalização, o processo de proteção e promoção, os direitos das crianças institucionalizadas, o lar de crianças e jovens e, o plano sócio educativo individual e o processo de autonomização.

CAPÍTULO III – A RELAÇÃO DE FRATRIA. Aqui faremos uma breve reflexão sobre a importância das relações entre irmãos/irmãs no acolhimento residencial em LIJ e sobre a união das irmãs perante um eventual processo de adoção.

CAPÍTULO IV - DIALOGANDO COM O REFERENCIAL TEÓRICO.

CAPÍTULO V – Abordamos a METODOLOGIA E OS PROCEDIMENTOS ÉTICOS da investigação.

CAPÍTULO VI –ESTUDO EMPÍRICO Apresentação dos resultados e sua análise.

CAPÍTULO VII -CONSIDERAÇÕES FINAIS.

| CAPÍTULO I – O DIREITO À EDUCAÇÃO

I.1 – Direito, Institucionalização e Educação

No preâmbulo da constituição portuguesa de 1976, elaborada após a instauração da democracia, encontram-se consagrados os direitos fundamentais, considerados os direitos de primeira geração, e os princípios do Estado de Direito democrático, como:

garantir os direitos fundamentais dos cidadãos, de estabelecer os princípios basilares da democracia, de assegurar o primado do Estado de Direito democrático e de abrir caminho para uma sociedade socialista, no respeito da vontade do povo português, tendo em vista a construção de um país mais livre, mais justo e mais fraterno (Constituição, 1976; preâmbulo).

Reconhecemos embora que os conceitos de democracia, justiça e direitos humanos, direitos fundamentais - como o direito à educação, mantêm entre si ligações profundas e quase indissolúveis, não é menos verdade que entre eles existem descoincidências, pelo que haverá necessidade de os separar do ponto de vista analítico. Na verdade, e a título de exemplo, a reivindicação dos direitos não resulta tanto de concepções de justiça, e mesmo de democracia, mas antes da própria dignidade humana” (Estevão, 2007: 58).

O artigo 74^o prevê:

Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (Constituição da República Portuguesa, artigo 74^o n.1)

Neste sentido, no presente capítulo, faremos uma breve reflexão sobre a relação do direito no contexto de institucionalização e educação, isto é, abordaremos sobre quais as legislações mais pertinentes no ordenamento jurídico português que tutelam os direitos das crianças e jovens institucionalizados, e o apoio do Estado na educação.

Para melhor entendermos o acolhimento institucional de crianças e jovens importa-nos ressaltar que no ano de 1999 foram aprovadas, na Assembleia da República, duas leis que são necessárias para tipificar a problemática da inclusão das crianças em situação de acolhimento residencial.

A primeira, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo – Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, prevê no seu artigo 1.º o seguinte:

“A presente lei tem por objeto a promoção dos direitos e a proteção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral.”

Temos no nosso ordenamento jurídico, outra lei relevante nesta matéria, a Lei Tutelar Educativa – Lei n.º 166/99, de 14 de setembro, prevê no artigo 1º que,

“A prática, por menor com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos, de facto qualificado pela lei como crime dá lugar à aplicação de medida tutelar educativa em conformidade com as disposições da presente lei.”

Diante do contexto do nosso trabalho, abordaremos com maior relevância a ***Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo***, que prevê a legitimidade jurídica para se retirar as crianças ou os jovens das respetivas famílias para que possam ser acolhidos numa instituição. Esta intervenção abrange a criança ou jovem, isto é, a pessoa com menos de 18 anos e os adultos com menos de 21 anos que solicitem a continuação da intervenção iniciada antes de atingirem a maioridade.

No entanto, na versão mais atual da mesma lei, a Lei n.º 23/2017, de 23 de maio de 2017, prevê no artigo 63º que se alarga o período de proteção até aos 25 anos, sempre que existam, e apenas enquanto durem, processos educativos ou de formação profissional, e desde que o jovem renove o pedido de manutenção.

De um modo geral, a lei, em vigor, prevê que as crianças e jovens que se encontram em acolhimento residencial, possam, entre outros direitos, receber uma educação que garanta o desenvolvimento integral da sua personalidade e potencialidades, sendo-lhes assegurada a prestação de cuidados de saúde, formação escolar e profissional e a participação em atividades culturais, desportivas e recreativas, norma prevista no artigo 58º da Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro, Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP).

No relatório CASA 2020⁶ relativo ao *Fluxo das crianças e jovens no sistema de acolhimento*, pode ler-se que no período entre 2011 – 2020, o sistema de acolhimento regista um crescimento no ano de 2015, ano da alteração da LPCJP e decréscimos nos restantes.

A nova alteração legislativa de 2017, que entrou em vigor com o orçamento de estado de 2018 e que alarga a possibilidade de manter a situação de acolhimento até aos 25 anos, teve impacto e o decréscimo é efetivamente menos acentuado. No ano em análise, do referido estudo, isto é, em 2020, o decréscimo é novamente mais acentuado com menos 457 (5%) crianças e jovens face a igual período de 2019.

Comparativamente com o ano anterior (2019), no ano (2020) verifica-se que o número de crianças e jovens que entraram no sistema foi inferior ao número de crianças e jovens que saíram, o que resulta numa redução do número de crianças e jovens no sistema de acolhimento residencial e familiar.

No mesmo relatório foi possível constatar que a 1 de novembro de 2020 encontravam-se em acolhimento residencial e familiar 6.706 crianças e jovens, distribuídas pelas diferentes respostas sociais, com vista a garantir os cuidados adequados às suas necessidades e bem-estar e, tendo presente o seu desenvolvimento integral.

Foi possível observar que houve a manutenção da prevalência do número de crianças em casas de acolhimento generalistas, nomeadamente na resposta LIJ e CAT (5.739; 86%), sendo que é nos LIJ que se verifica a maior percentagem (58,2%), dados obtidos no relatório CASA 2020.

Em matéria de escolaridade, segundo o Relatório CASA 2020, o gráfico seguinte demonstra que as 6.706 das crianças e jovens em situação de acolhimento estão na sua grande maioria a frequentar Respostas Educativas e

⁶ CASA 2020 - Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens. Instituto da Segurança Social, I.P. AUTORIA: Departamento de Desenvolvimento Social / Unidade de Infância e Juventude: Ana Sofia Cabral, Dina Macedo, Sofia Banhudo. Data da Publicação: julho 2021.

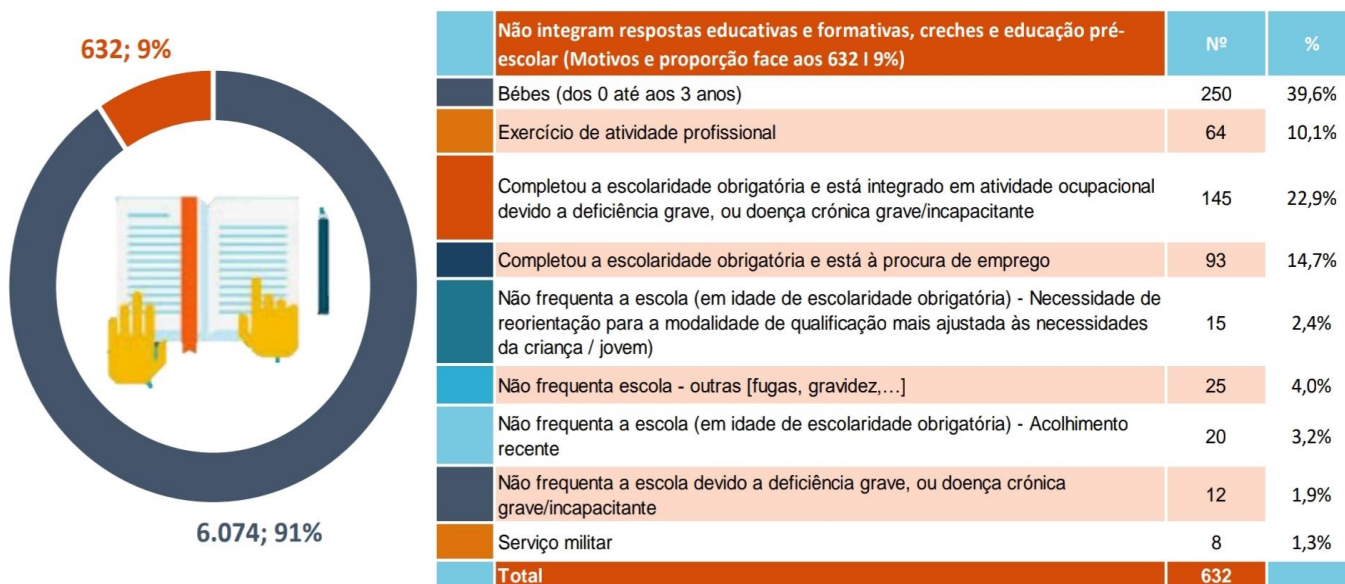
Formativas, Creches e Educação pré-escolar, correspondendo a 91% (valor percentual que não sofre alteração face ao ano anterior).

Caracterização das crianças e jovens em acolhimento face à integração em respostas educativas e formativas, creches e educação pré-escolar [(N=6.706); (%)]. Fonte: Relatório CASA 2020.

Da análise das crianças e jovens em situação de acolhimento de acordo com a sua faixa etária, 4.990 (74%) está dentro da idade de escolaridade obrigatória.

Fonte: Relatório CASA 2020.

Ao analisarmos o quadro, constatamos que o referido estudo (CASA) não



- Integram respostas educativas e formativas, creches e educação pré-escolar
- Não integram respostas educativas e formativas, creches e educação pré-escolar

faz referência ao número de jovens institucionalizados que acederam ao ensino superior. Isto é, neste quadro a pesquisa considerou apenas os jovens que completaram a escolaridade obrigatória e estão à procura de emprego.

I.1.1. BREVES NOTAS SOBRE A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL E O DIREITO EM MATÉRIA DE ENSINO SUPERIOR

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia

de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade⁷

Temos a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro e pela lei 49/2005 de 31/08) que determina o ensino básico como universal, obrigatório e gratuito, com a duração de 9 anos e organizado em 3 ciclos.

O artigo 3.º, alínea d), refere que o sistema deve organizar-se de modo a assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.

E nas alíneas e) e f), do mesmo artigo, refere que o sistema educativo, deve desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação e que deve contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres.

Relativamente ao acesso ao ensino superior, a Lei de Bases, refere no artigo 12.º, no n.º 4, que o Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias.

Em 1993, com a relevância da *Ação Social Escolar* no ensino superior, nos termos do Decreto-Lei n.º 129/93, de 22/04 define que a ação social escolar no ensino superior passa a desenvolver-se no âmbito das respetivas instituições de ensino, cabendo-lhes definir o modelo de gestão a implantar e a escolha dos

⁷ Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 1.º n.º2 da Lei de Bases do Sistema Educativo, definição do âmbito e princípios do sistema educativo.

instrumentos mais adequados para executara política definida pelo Governo, através do Ministro da Educação.

Em 1998, temos o *Regime Geral de Acesso e Ingresso no Ensino Superior* (Decreto-Lei n.º 296 -A/98 de 25/09, republicado pelo Decreto-Lei n.º 90/2008 de 30/05) que regula o acesso ao ensino superior, as condições de candidatura ao ensino superior, ou seja, ser titular de um curso de ensino secundário, ou de habilitação legalmente equivalente e fazer prova de capacidade para a frequência do ensino superior.

Em 2006 surgem os *Cursos de Especialização Tecnológica* (CET) (Decreto-Lei n.º 88/2006 de 23/05), que regulamenta os cursos de especialização tecnológica, que visam o acesso ao ensino superior e a igualdade de oportunidades com o objetivo de trazer mais jovens e adultos para o sistema de educação e formação profissional.

Verifica-se um alargamento da oferta de formação ao longo da vida e para novos públicos e envolvimento das instituições de ensino superior na expansão da formação pós-secundária.

Também em 2006, surge a lei que regula o *Acesso ao Ensino Superior a Maiores de 23 anos*, nos termos do Decreto-Lei 64/2006, de 21/03, que aprova as condições especiais de acesso e ingresso no ensino superior para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, contemplando como candidatos ao ensino superior os maiores de 23 anos, independentemente das habilitações académicas de que são titulares.

Em 2012, através do *Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior* (Despacho n.º 8442-A/2012, de 22/06) que generaliza alterações introduzidas em 2011 e 2012, possibilitando uma maior justiça na atribuição das bolsas de estudo, reforçando a concentração dos apoios nos estudantes mais carenciados, através de uma alteração da metodologia de cálculo da capitação. Reforça a exigência de aproveitamento escolar ao estudante direcionando os apoios públicos para aqueles estudantes que pretendam, de forma séria e responsável, frequentar e concluir uma formação no ensino superior e define de modo mais claro os auxílios de emergência.

I.2 - As Medidas de Promoção dos Direitos e de Proteção

Nos termos do artigo 34º da *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo* (LPCJP) as medidas de promoção dos direitos e de proteção de crianças e jovens tem como finalidade afastar o perigo em que estes se encontram, proporcionar-lhes as condições que permitam proteger e promover a sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral e garantir a recuperação física e psicológica das crianças e jovens vítimas de qualquer forma de exploração ou abuso.

Em matéria de competência na aplicação de tais medidas, segundo o artigo 38.º, da referida LPCJP, a aplicação das medidas de promoção dos direitos e de proteção é da competência exclusiva das comissões de proteção e dos tribunais e a aplicação da medida prevista na alínea g) do n.º 1 do artigo 35.º (*confiança a pessoa selecionada para a adoção, a família de acolhimento ou a instituição com vista à adoção*) é da competência exclusiva dos tribunais.

A medida de acolhimento residencial consiste na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações, equipamento de acolhimento e recursos humanos permanentes, devidamente dimensionados e habilitados, que lhes garantam os cuidados adequados e tem como finalidade contribuir para a criação de condições que garantam a adequada satisfação de necessidades físicas, psíquicas, emocionais e sociais das crianças e jovens e o efetivo exercício dos seus direitos, favorecendo a sua integração em contexto sociofamiliar seguro e promovendo a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral, artigo 49.º da LPCJP.

A medida «acolhimento residencial» é uma das seis medidas de proteção previstas no n.º 1 do artigo nº 35 da Lei 147/997, de 1 de setembro, e, de algum modo, entendemos ser uma das medidas mais pesadas para a decisão da sua aplicação. Uma vez que, as crianças e jovens são afastadas do seu contexto familiar de origem. Ressaltamos que foi o acolhimento residencial a medida aplicada que deu origem ao processo de institucionalização das jovens participantes na presente dissertação de mestrado.

No decorrer do nosso estudo tentamos compreender se houve alguma influência ou/e qual foi a influência na aplicação desta medida de promoção e proteção, de forma tão precoce, na vida das jovens participantes e nos seus percursos académicos de sucesso.

Segundo os estudos dos processos das participantes, esta medida de proteção e promoção no **acolhimento residencial**, foi aplicada ainda enquanto eram crianças e após uma primeira intervenção da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, que durou alguns meses junto à família que havia sido sinalizada.

Acontece que após uma primeira intervenção, as entidades responsáveis pela aplicação das medidas de apoio junto à família, decidiram que a aplicação da medida de acolhimento residencial, seria a medida mais adequada a ser aplicada tendo em vista o **princípio do superior interesse da criança**⁸.

Procedimentos sobre a decisão da medida a aplicar: questões e controvérsias (?)

Nos termos do Artigo 98.º da LPCJP, que regula a decisão relativa à medida, dispõe que quando reunidos os elementos sobre a situação da criança ou do jovem, a comissão restrita, em reunião, aprecia o caso, arquivando o processo quando a situação de perigo não se confirme ou já não subsista, ou delibera a aplicação da medida adequada.

Perante qualquer proposta de intervenção da comissão de proteção, as pessoas a que se referem os artigos 9.º e 10.º da LPCJP, podem solicitar um

⁸ Princípio previsto na LPCJP, Artigo 4.º Princípios orientadores da intervenção. A intervenção para a promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem em perigo obedece aos seguintes princípios:

a) Interesse superior da criança e do jovem - a intervenção deve atender prioritariamente aos interesses e direitos da criança e do jovem, nomeadamente à continuidade de relações de afeto de qualidade e significativas, sem prejuízo da consideração que for devida a outros interesses legítimos no âmbito da pluralidade dos interesses presentes no caso concreto.

prazo, não superior a oito dias, para prestar consentimento ou manifestar a não oposição.

Havendo acordo entre a comissão de proteção e as pessoas a que se referem os artigos 9.º e 10.º no tocante à medida a adotar, a decisão é reduzida a escrito, tomando a forma de acordo, nos termos do disposto nos artigos 55.º, da mesma lei a 57.º, o qual é assinado pelos intervenientes. Não havendo acordo, e mantendo -se a situação que justifique a aplicação de medida, aplica -se o disposto na alínea d) do n.º 1 do artigo 11.º, da LPCJP.

Para uma melhor reflexão sobre o **Princípio do Superior Interesse da Criança**, trazemos para o nosso estudo parte de um Acórdão⁹ que aborda alguns autores com algumas argumentações relevantes sobre esta matéria. Vale ressaltar que o caso tratado no acórdão tem uma decisão distinta do decidido no processo das participantes desta investigação. Mas, pretendemos apenas enriquecer o nosso estudo com este contributo e provocar, talvez, outras reflexões.

No entanto, e por considerarmos uma fundamentação, de certa forma, esclarecedora quanto aos princípios observados pelo julgador, uma vez que nos permite compreender algumas motivações sobre as decisões das medidas a aplicar nos processos de promoção e proteção, que optamos por trazer algumas reflexões do referido acórdão para o nosso estudo.

Segundo o acórdão, as medidas de promoção e proteção estão hierarquizadas em função de princípios orientadores plasmados no artigo 4º da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, retirados da Convenção Sobre os Direitos da Criança, onde se fundem o “superior interesse da criança”, a responsabilidade parental e o da prevalência da família.

É irrecusável que o “superior interesse da criança” foi elevado a critério fundamental e prevalente na escolha da medida, tendente a obviar a que seja

⁹ Acórdão do Tribunal da Relação de Guimarães, Processo nº 2145/07-1 de 06-12-2007.
Relator: Gouveia Barros.

causado dano físico, moral ou social ao menor, mas sempre mitigado pela consideração dos outros interesses legítimos. Segundo o Juiz Desembargador,

(...)No referido acórdão depara-se sobre um quadro sócio familiar profundamente degradado do qual perpassa uma absoluta irresponsabilidade do progenitor dos menores, mas que não é tão vincada no que à mãe respeita, ela própria vítima de maus-tratos infligidos pelo companheiro.(...) A técnica da Segurança Social, depois de assinalar que a ora recorrente “visita diariamente os filhos, deslocando-se a pé até à instituição depois do horário laboral que termina às 16,30 horas, durando as visitas cerca de dez minutos, pois terminam às 17horas”, espraia-se em juízos sem suporte fáctico relevante, acabando a sublinhar que “assegurar o desenvolvimento integral de cinco menores é muito difícil principalmente para alguém que não possui retaguarda familiar nem uma situação profissional estável”(...) (Gouveia Barros,2007).

O Juiz manifesta que a sentença de primeira instância fez tábua rasa por tão avalizado contributo, e analisa se a sentença recorrida se justificaria no caso que estava a ser tratado, isto é, “se à luz do quadro legal vigente e valorado com o apoio de relevantes contributos recolhidos de especialistas, cientes de que neste domínio o engenho na interpretação dos textos legais será sempre inconsequente se não for sustentado por outros saberes que melhor desvendem a essência dos interesses a cuja tutela o processo é destinado” (Gouveia Barros, 2007).

No acórdão o Juiz cita um Encontro que correu sobre a égide da Universidade Católica Portuguesa – Porto sob o lema “Cuidar da Justiça de Crianças e Jovens” (Almedina) dizia Maria Clara Sottomayor o seguinte: “No nosso país, o sistema de proteção de crianças e jovens tem detetado sobretudo, crianças que não veem satisfeitas as suas necessidades básicas, por carências económicas da família e falta de apoio do Estado, e crianças abandonadas” (Sottomayor, 2003 citada por Barros, 2007).

Continuando com a argumentação da referida autora, a mesma manifesta que os casos que todos os anos chegam às comissões de proteção de crianças e de jovens referem-se, principalmente, a crianças vítimas de abusos físicos, negligência ou em risco grave por falta de condições educacionais e financeiras da família.

E que os pais das crianças são geralmente analfabetos ou com um nível baixo de educação, sem habilitações profissionais, normalmente com problemas de saúde física ou mental, alcoolismo ou toxicodependência, vivem em casas sem condições de habitabilidade, num nível muito abaixo da linha de pobreza, não podendo prestar aos filhos cuidados básicos de alimentação, saúde e de higiene (Sottomayor, 2003).

Segundo a autora, trata-se, portanto, de um problema de falta de apoio económico do Estado à família e da falta de instrução e carências educacionais dos adultos. A prevenção deste problema social reside no apoio económico à família, sobretudo, às famílias monoparentais, na educação parental e na educação dos futuros cidadãos.

E acrescenta, a autora Sottomayor¹⁰ que “Os modelos de proteção de menores têm-se caracterizado, em Portugal, pela aplicação excessiva de medidas de internamento, sendo o nosso país, aquele que na União Europeia tem um maior número de menores internados em instituições. Este número era de 14.000, em 1997, facto reflexo de uma cultura judiciária que vê as crianças como objetos que se depositam em instituições” (Sottomayor,2003).

As críticas feitas a este sistema residem também na sua acentuada seletividade, pois apenas as crianças das classes sociais mais desfavorecidas são atingidas, ficando de fora a negligência emocional das crianças, nas classes sociais altas.

Entendendo a autora que a margem de erro do sistema reside, por um lado, na aplicação desproporcionada de medidas de institucionalização a casos de negligência económica, deficiente alimentação das crianças ou falta de condições habitacionais as quais poderiam ser supridas pelo Estado, através de apoio económico às famílias (Sottomayor, 2003).

Acrescentando Sottomayor que este sistema de proteção, que considera a criança como um indivíduo separado da sua família, conduzindo à

¹⁰ O Relator do referido acórdão refere-se à Maria Clara Sottomayor na obra “Cuidar da Justiça de Crianças e Jovens - A Função dos Juizes Sociais - Actas do Encontro ano: 2003. Vários Autores. Editora Almedina.

institucionalização das crianças-vítimas, revelou-se desumano e traumatizante para a criança.

A considerar mais adiante na sua obra que: “o internamento institucional deverá ser a última solução a adotar, após serem esgotadas todas as alternativas possíveis para a substituição do meio familiar da criança. Deve-se privilegiar a permanência na família, se necessário, com apoios de natureza psicopedagógica, social ou económica” (Sottomayor, 2003).

E como “possível” solução para esta problemática, sugere que o Estado deve rentabilizar sinergias interinstitucionais, intersectoriais, interdisciplinares. Interessa procurar respostas criativas, usar recursos ainda não explorados e avaliar as ações e projetos de forma reguladora.

Segundo a autora, o internamento será concebível numa situação transitória, numa crise e procurando que, durante o tempo de internamento, se faça um trabalho com as famílias ou se encontrem outras alternativas.

Voltando a argumentação do Juiz do referido acórdão, segundo o caso analisado no acórdão, o mesmo considerou que, no que diz respeito à progenitora, perpassa por todo o processo o seu amor aos filhos que a levou, durante anos a fio, a deslocar-se a pé para os ver diariamente nos escassos minutos que mediavam entre o fim da sua jornada laboral e o termo das visitas que a instituição lhe consentia. E considera que aquela situação não deveria ser bastante para obstar à intervenção do Estado, mas é-o seguramente para “temperar”, ou seja, provocar a intensidade dessa mesma intervenção.

E ressalta o Juiz, que o mesmo não subscreve – antes repudia com veemência - a equiparação que surge subliminarmente em posições públicas que inferem os maus-tratos da impossibilidade material dos progenitores em tratar melhor os seus filhos, do mesmo modo que se enjeita a conceção fundamentalista aflorada no discurso de alguns responsáveis de que não é a família que tem direito à criança, mas esta que tem direito à família.

No acórdão o Juiz refere que a mãe das crianças assinala que não possa prodigalizar a seus filhos o conforto a que eles têm direito, ou a panóplia de bens de que as outras crianças normalmente desfrutam, e indaga: “Mas se a

intervenção do Estado fosse justificada por tal circunstância ou sequer influenciada por ela, quantos pais não seriam preteridos por outrem com maior capacidade financeira?”

Tendo sido no caso tratado pelo acórdão, e como decisão do Juiz, a opção pela medida de apoio junto da mãe, prevista na alínea a) do artigo 35º da LPCJP, em ordem a proporcionar às crianças e sua progenitora ajuda psicopedagógica, social e económica que é da essência de tal intervenção. Deferindo à competência das equipas multidisciplinares de Solidariedade Social a implementação, sob supervisão do tribunal, a busca das medidas pontuais que se revelem adequadas à execução do decidido.

Assim, com este exemplo, podemos perceber que há grande complexidade nas decisões das medidas a serem aplicadas no Processo de Promoção e Proteção, quer a nível da especificidade de cada caso em concreto, quer em todas as outras intervenções dos Órgãos competentes para analisar, avaliar e decidir pela medida mais adequada para defender o ***Princípio do Superior Interesse da Criança.***

| CAPÍTULO II – OS CAMINHOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

II.1 – O “desafio” dos Órgãos Judiciais e Entidades Envolvidas no Processo de Institucionalização

- **Questões em torno da prorrogação da medida de acolhimento institucional após a maioridade**

Segundo um artigo divulgado pelo Centro de Estudos Judiciários¹¹, com autoria do procurador Dr. Gonçalo Mello Breyner, a medida de acolhimento institucional, quando aplicada pela CPCJ, deve ser objeto de um acompanhamento muito próximo por parte do Ministério Público de forma a evitar que perdure no tempo e se mantenha indefinido o projeto de vida do menor.

Ainda em matéria de medida de acolhimento institucional, o mesmo procurador considera pertinente o dever de atenção para as entidades envolvidas, uma vez que se trata de uma medida que pode vir a ser objeto de prorrogação para além da maioridade, ao abrigo do disposto no artigo 63.º, n.º 1, alª d), da LPCJP, questão intimamente relacionada com esta situação é a de saber como se deve proceder em situações em que estiver definido que é inviável o regresso do menor à família e que o único apoio de que dispõe é o da instituição.

Outra questão interessante para o debate, segundo o procurador, consiste em saber se a execução da medida deve cessar aos 21 anos ou se deve manter-se para além dos 21 anos e até que o jovem complete a sua formação profissional e se integre no mercado de trabalho?

Sendo pertinente entender que à luz da própria Constituição, não se podem criar desigualdades, entre jovens inseridos em meio familiar e jovens institucionalizados, se os primeiros têm direito, segundo o que dispõe o artigo 1880.º do Código Civil, a continuar a beneficiar do apoio dos progenitores até completarem a sua formação profissional, os segundos também deverão ter o mesmo direito (beneficiar do mesmo apoio do Estado). Como veremos, todas

¹¹ Promoção e Proteção. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários, 2018.

[Consult. 28 set. 2021].

Disponível na internet:

<URL: http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/familia/eb_PromocaoProtecao2018.pdf

ISBN 978-989-8908-26-1

estas questões estão presentes nesta dissertação, pois estruturaram os percursos de vida das jovens.

No sentido de fazer uma breve reflexão às indagações do procurador Dr. Gonçalo Mello Breyner, abordamos algumas considerações da magistrada Dra. Alcina Ribeiro, no Parecer elaborado, em 2017, pelo Conselho Superior de Magistratura.¹²

Segundo Parecer da Juiz Desembargadora, Dra. Alcina Ribeiro, tal parecer foi elaborado antes da entrada em vigor da Lei n.º 23/2017 de 23 de maio.

Considerando a magistrada que, o modelo de intervenção no âmbito da Lei de Promoção e Proteção, assenta e justifica-se apenas e só, quando os pais, representante legal ou quem tenha a guarda de facto da criança não adequem o seu comportamento a evitar ou remover o perigo em que aquela se encontra, seja porque criem eles mesmos (pais, representante legal ou quem tenha a guarda de facto) situação de perigo, seja porque não atuam de forma a afastá-lo, quando o perigo resulte de ação ou omissão de terceiros ou de ação ou omissão do próprio jovem.

A magistrada manifesta que a lógica e a filosofia deste sistema de proteção diferenciam-se e não se coadunam às necessidades dos jovens com idade superior a 21 anos e inferior a 25, traduzidas estas, como se afirma na proposta legislativa em apoios nos «processos educativos ou de formação profissional» (Ribeiro, 2017).

E considera que estamos perante jovens adultos, com capacidade plena de exercício de direitos, nos termos do já referenciado artigo 130º do Código Civil que, não, estando, por isso, sujeitos à tutela de qualquer adulto, sejam os pais, os legais representantes ou guardiões de facto, continuam a precisar que o Estado lhe garanta a conclusão da sua formação profissional, sem que, contudo, se intrometa na sua vida pessoal e familiar, nos moldes estabelecidos pela Lei de Proteção das Crianças e Jovens em Perigo (Ribeiro, 2017).

¹² Parecer, Conselho Superior da Magistratura, em 2017 para o Projecto de Lei nº 350/XIII/2ª.

Segundo a Dra. Ribeiro, houve algumas dificuldades em ajustar a problemática enunciada na Exposição de Motivos do Projeto de Lei, no âmbito e finalidades da Lei de Proteção da Crianças e Jovens em Perigo acima abordadas, criando, aliás, dificuldades ao nível da avaliação e enquadramento do conceito jurídico de perigo, com referências às responsabilidades parentais e à legal representação que já não existem.

Neste sentido a mesma considerou que a situação dos jovens que necessitem de completar a sua formação profissional entre os 21 e os 25 anos deveriam encontrar respostas nas políticas de apoio à juventude que, como se sabe, tem como objetivos prioritários o desenvolvimento da personalidade dos jovens, a criação de condições para a sua efetiva integração na vida ativa, o gosto pela criação livre e o sentido de serviço à comunidade.

A magistrada fundamenta que, não podemos olvidar que o artigo 70º da Lei Fundamental (CRP) impõe a especial proteção dos jovens para efetivação dos seus direitos económicos, sociais e culturais, nomeadamente: a) no ensino, na formação profissional e na cultura; b) no acesso ao primeiro emprego, no trabalho e na segurança social; c) no acesso à habitação; d) na educação física e no desporto; e) no aproveitamento dos tempos livres.

No seu entendimento, a magistrada considera que, «ao contrário ao contrário do que fazem em relação à família, aos pais e mães e às crianças, os artigos 67º nº 2, 68º, nº 1 e 69º, nº1, não refere expressamente que os jovens “têm direito à proteção da sociedade e do Estado” (Ribeiro,2017).

E acrescenta que o nº 3, do artigo 70º, esclarece, em qualquer caso, que o Estado, em colaboração com as “famílias, as escolas, as empresas, as organizações de moradores, as associações e fundações de fins culturais e as coletividades de cultura e recreio”, na prossecução dos objetivos prioritários da política de juventude, devendo inclusivamente fomentar e apoiar, de modo especial, as organizações juvenis na prossecução daqueles objetivos.

No entanto, reconhece, sendo de louvar admitir que, relativamente aos jovens, com idades compreendidas entre os 21 e os 25 anos, se procure conceder inteira prioridade à sua preparação para uma plena integração na vida

social, dando particular ênfase à formação profissional, à aprendizagem e ao estabelecimento de condições que favoreçam a colocação num primeiro emprego, já não nos parece técnico juridicamente correto, como se enuncia na proposta legislativa, que tal proteção se insira no âmbito da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, sujeitando aqueles jovens a uma intromissão do Estado na sua vida e na sua família.

Embora consideremos pertinentes a observação da magistrada, no nosso entendimento tais observações pouco influenciariam no direito dos jovens sobre a possibilidade de continuar a receber o apoio do Estado, uma vez que, para a sociedade civil, as questões técnicas jurídicas levantadas, nada obstará na concretização do direito estabelecido na referida norma, quer regulada em qualquer outra legislação específica, quer regulada na LPCJP, acreditamos que quanto mais diplomas legais se pronunciarem sobre este direito, mais beneficiariam os jovens quanto a divulgação e conhecimento deste direito, que ficou regulamentado na Lei n.º 23/2017 de 23 de maio referente a terceira alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, alargando o período de proteção até aos 25 anos: **“— Sem prejuízo do disposto na alínea d) do número anterior, podem manter -se até aos 25 anos de idade as medidas de promoção e proteção de apoio para autonomia de vida ou colocação, sempre que existam, e apenas enquanto durem, processos educativos ou de formação profissional, e desde que o jovem renove o pedido de manutenção”**, artigo 63.º n.º2 da LPCJP.

Vale ressaltar a importância desta norma, na medida que, com a sua entrada em vigor a partir do ano de 2017, as jovens e os jovens institucionalizados podem recorrer ao apoio económico e financeiro do Estado para continuar com seus estudos, e assim, facilitar o acesso ao ensino superior ou sua formação profissional.

II.2 – O Processo de Proteção e Promoção

Nos termos da *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo* (LPCJP) é tutelado o Processo de Proteção e Promoção de cada criança ou jovem que vem a ser institucionalizado, que foi aprovada pela Lei nº 147/99, de 1 de setembro (com as alterações introduzidas pela Lei nº 31/2003, de 22 de agosto, pela Lei nº 142/2015, de 8 de setembro, pela Lei nº 23/2017, de 23 de maio e pela Lei nº 26/2018, de 5 de julho).

A LPCJP tem por objetivo a promoção dos direitos e a proteção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral.

As Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) são instituições oficiais não judiciárias com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral.

Considera-se que a criança ou o jovem está em perigo quando, designadamente, se encontra numa das seguintes situações:

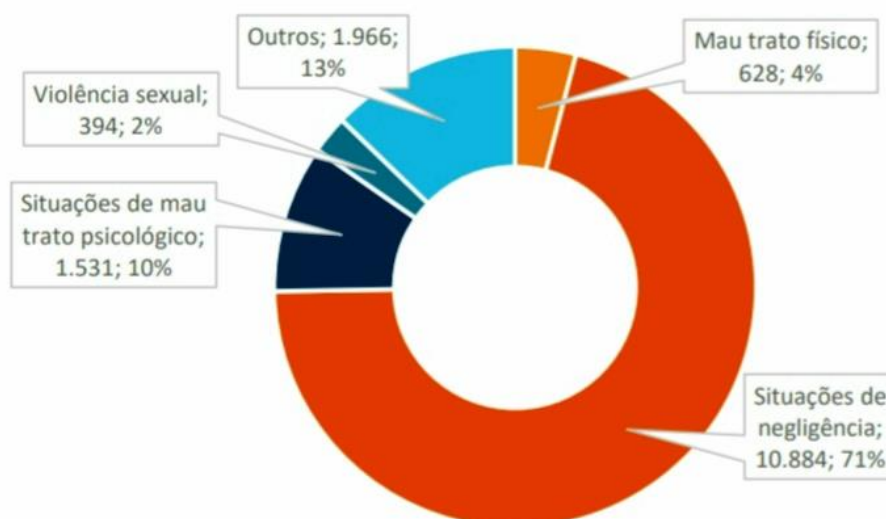
- Está abandonada ou vive entregue a si própria;
- Sofre maus-tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- Não recebe os cuidados ou a afetos adequados à sua idade e situação pessoal;
- Está ao cuidado de terceiros, durante período de tempo em que se observou o estabelecimento com estes de forte relação de vinculação e em simultâneo com o não exercício pelos pais das suas funções parentais;
- É obrigada a atividade ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;
- Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento

sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de factos lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.

Segundo o Relatório CASA 2020, as *situações de perigo* estiveram na base da abertura dos processos de promoção e proteção pelas CPCJ ou pelos Tribunais e que levaram à decisão de afastar as crianças ou jovens dessa situação pela sua integração no sistema de acolhimento.

Cada criança ou jovem poderá ter sido vítima de mais do que uma situação de perigo, facto que explica o número total de situações detetadas (15.403), que excede largamente o número de crianças e jovens acolhidos (6.706).

O gráfico seguinte categoriza as situações de perigo predominantes que estiveram na origem da situação de acolhimento, destacando-se, à semelhança dos últimos anos, **o grupo da “negligência”, com uma expressividade de 71%**. Segue-se o grupo “outras situações” referente à ausência temporária de suporte familiar, aos comportamentos desviantes, ao abandono, entre outros, com 13% das situações e o grupo “maus-tratos psicológicos” presente em 10% das situações. Menos expressivas são as situações de “maus-tratos físicos” e as relacionadas com o “abuso sexual” com o peso de 4% e 2% respetivamente.



Situações de perigo que estiveram na origem da situação de acolhimento [(N=15.403), (%)].

Fonte: Relatório CASA 2020.

Segundo o mesmo Relatório, para as 628 (4%) das crianças e jovens em acolhimento, a medida foi decretada tendo por base os maus-tratos físicos e que eram vítimas, sendo que destas 312 eram raparigas e 316 rapazes.

Analisando os motivos associados à *situação de negligência* (10.884) verifica-se que a falta de supervisão e acompanhamento familiar se destaca largamente. Das 6.706 crianças e jovens em situação de acolhimento 57% (3.792) vivenciaram a situação de *terem sido deixados sós, entregues a si próprios* ou *com irmãos também crianças*, por largos períodos de tempo.

Com menor incidência, encontram-se os motivos relacionados com a negligência ao nível dos cuidados educativos geradores de *abandono ou absentismo escolar* (2.174 – 32%), *a negligência associada aos cuidados a nível da saúde* (1.953 - 29%) e *a exposição a modelos parentais desviantes* (1.860 – 28%).

A negligência face aos *comportamentos de risco da própria criança ou jovem* como, por exemplo, a ingestão de bebidas alcoólicas de forma abusiva e o consumo de estupefacientes aparece como a forma de negligência de menor expressão, atingindo 1.105 crianças e jovens (17% do total de crianças e jovens acolhidos).

Para todas as situações de negligência verifica-se uma maior incidência nas crianças e jovens do sexo masculino, com exceção da situação em que vivenciaram situações de exposição a modelos parentais desviantes, em que são as raparigas que surgem em maior número (954 raparigas foram vítimas deste tipo de negligência contra 906 rapazes)¹³.

Vale ressaltar que a intervenção para a promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem em perigo obedece a vários princípios. Neste estudo decidimos identificar os que mais se enquadram no contexto da nossa investigação e que são o *superior interesse da criança*, isto é, a intervenção deve atender prioritariamente aos interesses e direitos da criança e do jovem e a

¹³ Teremos oportunidade de observar, no capítulo IV.2.3, que a situação das menores quando acolhidas pelo LIJ se reportava ao ano de 2004

intervenção precoce, ou seja, a intervenção deve ser efetuada logo que a situação de perigo seja conhecida.

II.3 – Os Direitos das Crianças Institucionalizadas

“Os direitos das crianças e jovens são universais, inalienáveis e indisponíveis”

Direitos da criança e do jovem em acolhimento a criança e o jovem acolhidos em instituição, ou que beneficiem da medida de promoção de proteção de acolhimento familiar, têm, em especial, os seguintes direitos:

- ***O direito à família de origem artigo 58.º da LPCJP alínea a):***

Manter regularmente, e em condições de privacidade, contactos pessoais com a família e com pessoas com quem tenham especial relação afetiva, sem prejuízo das limitações impostas por decisão judicial ou pela comissão de proteção;

A partir da entrada da criança ou jovem no LIJ, na maioria das vezes, há uma articulação com as famílias e demais entidades responsáveis, que visa respeitar os direitos das crianças e jovens institucionalizados.

Os lares devem funcionar em articulação com as famílias das crianças/jovens que serão mantidas informadas da sua evolução, devendo promover-se, sempre que possível e necessário encontros regulares com os seus familiares dentro e fora do lar.

No caso em que os laços familiares existentes sejam ténues ou mesmo em situação de rutura, deve ser estimulado o fortalecimento ou o restabelecimento das relações familiares como condição para o equilíbrio afetivo e emocional das crianças/jovens, desde que essa relação não se mostre desaconselhável ou não haja decisão judicial em contrário.

- ***Direito de audição artigo 58.º da LPCJP alínea d)***

Ser ouvido e participar ativamente, em função do seu grau de discernimento, em todos os assuntos do seu interesse, que incluem os

respeitantes à definição e execução do seu projeto de promoção e proteção e ao funcionamento da instituição e da família de acolhimento.

A criança/jovem tem o direito a ser ouvida, isto é, a audição das crianças/jovens com idades superiores a 12 anos ou com idades inferiores deve sempre ser observada se o seu desenvolvimento mental o permitir e deve preceder a admissão no lar. A audição das crianças/jovens é extensiva a outros momentos, nomeadamente à permanência no lar, eventual transferência ou reintegração na família.

E artigo 84.º da LPCJP, prevê que as crianças e os jovens são ouvidos pela comissão de proteção ou pelo juiz sobre as situações que deram origem à intervenção e relativamente à aplicação, revisão ou cessação de medidas de promoção e proteção, nos termos previstos nos artigos 4.º e 5.º do Regime Geral do Processo Tutelar Cível, aprovado pela Lei n.º 141/2015, de 8 de setembro.

- ***Direito à educação artigo 58.º da LPCJP alínea b)***

Receber uma educação que garanta o desenvolvimento integral da sua personalidade e potencialidades, sendo-lhes asseguradas a prestação dos cuidados de saúde, formação escolar e profissional e a participação em atividades culturais, desportivas e recreativas.

- ***Direito de não ser separada dos irmãos em acolhimento artigo 58.º alínea j)***

Não ser separado de outros irmãos acolhidos, exceto se o seu superior interesse o desaconselhar.

- **Outros direitos importantes previstos no artigo 58.º da LPCJP:**

c) Usufruir de um espaço de privacidade e de um grau de autonomia na condução da sua vida pessoal adequados à sua idade e situação;

e) Receber dinheiro de bolso.

f) A inviolabilidade da correspondência.

g) Não ser transferido da casa de acolhimento ou da família de acolhimento, salvo quando essa decisão corresponda ao seu superior interesse.

h) Contactar, com garantia de confidencialidade, a comissão de proteção, o Ministério Público, o juiz e o seu advogado.

- **Direitos inerentes à Infância Artigo 69.º da CRP**

1. As crianças têm direito à proteção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, de discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições.

2. O Estado assegura especial proteção às crianças órfãs, abandonadas ou por qualquer forma privadas de um ambiente familiar normal.

- **Direitos inerentes à Juventude Artigo 70.º da CRP**

1. Os jovens gozam de proteção especial para efetivação dos seus direitos económicos, sociais e culturais, nomeadamente:

- a) No ensino, na formação profissional e na cultura;
- b) No acesso ao primeiro emprego, no trabalho e na segurança social;
- c) No acesso à habitação;
- d) Na educação física e no desporto;
- e) No aproveitamento dos tempos livres.

2. A política de juventude deverá ter como objetivos prioritários o desenvolvimento da personalidade dos jovens, a criação de condições para a sua efetiva integração na vida ativa, o gosto pela criação livre e o sentido de serviço à comunidade.

3. O Estado, em colaboração com as famílias, as escolas, as empresas, as organizações de moradores, as associações e fundações de fins culturais e as coletividades de cultura e recreio, fomenta e apoia as organizações juvenis na prossecução daqueles objetivos, bem como o intercâmbio internacional da juventude.

II.4 – O Lar de Crianças e Jovens

Nos termos do artigo 50.º da LPCJ, são previstas as modalidades de acolhimento em instituição. O contexto das jovens que participam da nossa investigação tem como modalidade o disposto no nº4 do referido artigo, que dispõe que o acolhimento prolongado tem lugar em lar de infância e juventude e destina-se à criança ou ao jovem quando as circunstâncias do caso aconselhem um acolhimento de duração superior a seis meses.

Segundo disposições do DL n.º 164/2019, de 25 de outubro, que trata o Regime de execução do acolhimento residencial obtivemos as seguintes informações sobre o funcionamento dos LIJ no nosso país.

Para uma melhor compreensão sobre as características e sobre algumas das principais funções de um Lar de Infância e Juventude (LIJ), temos disponíveis para consulta em várias ferramentas de pesquisas, vários instrumentos técnicos de apoio quer às diversas entidades públicas e privadas, quer às instituições de segurança social, pelo que abordamos neste trabalho algumas informações mais elementares sobre os lares, segundo a Direcção-Geral da Acção Social.¹⁴

Os *Lares* são equipamentos sociais que têm por finalidade o acolhimento de crianças e/ou jovens, no sentido de lhes proporcionar estruturas de vida tão aproximadas quanto possível às das famílias, com vista ao seu desenvolvimento global. A ação desenvolvida pelos lares destina-se a apoiar as crianças, jovens e famílias no quadro da consagração dos seus direitos e garantias.

O Lar é uma resposta social que surge da necessidade de acolher crianças/jovens que, por razões de disfunções graves ou outras, careçam do apoio de uma estrutura residencial que lhes proporcione, não só as necessidades de socialização inerentes às fases de desenvolvimento, mas também o papel complementar que lhe cabe na ação educativa.

¹⁴ Fonte: Direcção-Geral da Acção Social- Lar para Crianças e Jovens, (Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento) documento elaborado por: Maria Amélia Fernandes e Maria Graciete Palma da Silva. Lisboa, dezembro de 1996
Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação

Na sua atuação, o Lar deve ser um recurso aberto à comunidade, cuja dinâmica pressupõe a intervenção de pessoal qualificado e a participação das crianças/jovens e suas famílias em todo o processo, desde a admissão à saída, passando pela avaliação sistemática e respetivos projetos de vida.

O Lar deverá acolher grupos heterogéneos e de dimensão reduzida, proporcionando condições de afetividade e adotando como regras de vida as da criança/jovem inserida no próprio grupo e na comunidade.

Cada Lar deve ter um/a diretor/a responsável por todo o funcionamento com a disponibilidade necessária para o atendimento das crianças/jovens e seus familiares.

Os objetivos dos Lares são, nomeadamente, proporcionar às crianças/jovens a satisfação de todas as suas necessidades básicas em condições de vida tão aproximadas quanto possível às da estrutura familiar; promover a sua reintegração na família e na comunidade; proporcionar os meios que contribuam para a sua valorização pessoal, social e profissional.

Também compete aos lares respeitar a individualidade e privacidade das crianças/jovens; acompanhar e estimular o seu desenvolvimento físico e intelectual, bem como a aquisição de normas e valores; garantir, com o recurso aos serviços de saúde locais, os cuidados necessário a um bom nível de saúde, particularmente nos aspetos preventivos e de despiste de situações anómalas; proporcionar uma alimentação saudável qualitativa e quantitativamente adequada às respetivas idades, salvaguardando as situações que necessitem de alimentação especial.

Os Lares devem assegurar os meios necessários ao desenvolvimento pessoal das crianças/jovens, à sua formação escolar e profissional, em cooperação estreita com a família, a escola e as estruturas locais de formação profissional e criar, tendo em conta os recursos do meio as condições para a ocupação dos tempos livres, de acordo com os interesses e potencialidades das crianças/jovens.

II.5 – O Plano Sócio Educativo Individual e o Processo de Autonomização

Para cada criança/jovem deve ser encontrado um projeto de vida o qual deve ser partilhado por ela e pela sua família sempre que possível. Deve ser feito o acompanhamento e a avaliação sistemática de cada situação de modo a permitir encontrar-se em cada momento a resposta mais adequada. Para cada criança/jovem deve existir um processo individual devidamente organizado contendo todos os dados relativos à sua situação pessoal, familiar e social.

Nos termos do artigo 45.º no nº1 da LPCJP, a medida de apoio para a autonomia de vida consiste em proporcionar diretamente 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-lhe condições que o habilitem e lhe permitam viver por si só e adquirir progressivamente autonomia de vida.

Como referimos, esta medida é de superior importância para garantir igualdade de direitos entre jovens institucionalizados, e no caso das jovens que entrevistamos, foi decisiva para a continuação dos estudos no ensino superior.

Segundo o Relatório CASA 2020, é necessário fazer todo o caminho para a construção e consolidação de projetos educativos verdadeiramente inclusivos, com olhares atentos e individualizados, tendo presente situações de vida de grande complexidade. Exige-se assim um trabalho cooperado e a necessária mobilização de recursos por parte das escolas, das comunidades, das próprias respostas de acolhimento, com vista a garantir as melhores aprendizagens e otimizar o desenvolvimento do potencial de cada uma das crianças e jovens em situação de acolhimento (Relatório CASA 2020).

Destaca-se o “Plano CASA”, desenvolvido no âmbito do Protocolo de Colaboração entre as Tutelas da Segurança Social e da Educação, assente no estabelecimento de bases de compromisso conjunto, e de um sistema de articulação e colaboração entre as entidades intervenientes, suscetíveis de garantir uma parceria e atuação eficaz nas áreas de competência, e, assim,

reforçar o processo de aprendizagem e aquisição de competências pessoais e sociais das crianças e jovens em situação de acolhimento.

O “Plano CASA”, visa dar resposta específica às problemáticas inerentes às crianças e jovens em acolhimento residencial, nomeadamente no reforço dos seus processos de formação escolar como condição indispensável para um verdadeiro projeto de autonomização e de (re)integração familiar, concretizado através de apoio pedagógico.

Segundo o Relatório CASA 2020, o Projeto de Vida (PV) assume uma função de extrema importância, em contexto de acolhimento. Agora denominado **Projeto de promoção e proteção decreto lei 164/2019**, no artigo 9º ganha novas dimensões e relevância pressupondo a existência de uma intervenção conduzida por orientações e objetivos com vista a assegurar a remoção da situação de perigo e a saída do sistema de acolhimento de forma sustentada.

As equipas multidisciplinares das diversas respostas de acolhimento e as equipas designadas para o acompanhamento da execução das medidas promoção e proteção, em articulação com as demais entidades envolvidas—Justiça, Segurança Social, Educação, Autarquias, entre outras são responsáveis pela definição dos projetos de vida das crianças e jovens acolhidos, plasmado num plano de intervenção para a execução da medida, num enredo de corresponsabilidade e sempre no respeito pelos princípios orientadores da intervenção mínima (alínea d), artigo 4.º da LPCJP), garantindo a participação das crianças e jovens, de acordo com a sua idade e maturidade, bem como das respetivas famílias.

A situação de acolhimento deve constituir-se como uma situação transitória, um momento de intervenção com a criança ou jovem e sua família na perspetiva do seu regresso ao contexto familiar ou na preparação do jovem para uma vida autónoma.

Tabela 2. A Escolaridade das crianças e jovens que cessaram acolhimento – análise comparada 2019-2020

Escolaridade	Nº absolutos		Variação (%)	Nº relativos		
	2019	2020		2019	2020	
Sem Frequência Escolar	75	39	-48,0%	3,0%	1,7%	↓
Sem Frequência Escolar [bébes - crianças pequenas]	150	138	-8,0%	6,1%	5,8%	↓
Trabalha, e/ou procura emprego e/ou aguarda actividades ocupacionais	233	169	-27,5%	9,4%	7,2%	↓
Ensino Especial [Colégio de Ensino Especial]	112	118	5,4%	4,5%	5,0%	↑
Frequência de Creche - Educação Pré- Escolar	284	234	-17,6%	11,5%	9,9%	↓
1º ciclo do ensino básico	241	207	-14,1%	9,7%	8,8%	↓
2º ciclo do ensino básico	274	246	-10,2%	11,1%	10,4%	↓
3º ciclo do ensino básico	614	668	8,8%	24,8%	28,3%	↑
Ensino secundário	455	497	9,2%	18,4%	21,1%	↑
Ensino pós secundário	11	11	0,0%	0,4%	0,5%	↑
Ensino superior	27	32	18,5%	1,1%	1,4%	↑
Total	2.476	2.359				

Fonte: Relatório CASA 2020.

Da análise dos dados, as crianças e jovens que cessaram o acolhimento evidenciam níveis de escolaridade abaixo do que seria expectável para a sua faixa etária. Regista-se um desfasamento existente entre os ciclos de ensino, a idade correspondente e o número de crianças e jovens que saíram do acolhimento por nível de ensino.

Quanto aos jovens que acederam ao ensino superior, no ano de 2020, temos, segundo a tabela do Relatório CASA 2020 que, apenas, 1% dos jovens que cessaram acolhimento acederam ao ensino superior.

| CAPÍTULO III – A RELAÇÃO DE FRATRIA

III.1 – A Importância das relações entre irmãos/irmãs no acolhimento residencial em LIJ

Como referimos na Introdução, a matéria sobre fratria surgiu durante o desenvolvimento da nossa investigação, uma vez que, inicialmente, tal especificidade estava longe de ser abordada.

Na verdade, partimos do princípio de que convidaríamos todas as jovens que, no contexto da instituição escolhida, se enquadravam no perfil delineado como participantes da nossa investigação, isto é, com um percurso de escolarização no Ensino Superior.

No entanto, de forma inesperada, as estávamos diante de três irmãs que se mostraram dispostas e animadas em colaborar com a presente investigação científica.

Neste sentido podemos afirmar que, de uma forma não provocada tivemos uma grande oportunidade de enriquecer o nosso objeto, com esta questão que envolve as relações fraternas em contexto de vida institucional.

Sendo um inesperado procuramos literatura alusiva. Certo é que nos sentimos desafiadas e determinadas em incluir este capítulo no nosso trabalho, mesmo que sejam apenas breves reflexões.

Segundo um artigo intitulado *Acolhimento conjunto de filhos dos mesmos irmãos em caso de colocação: interesses e limites*¹⁵, os irmãos são reconhecidos por proporcionar uma certa segurança protetora contra os riscos de abandono. Por vezes são pensados como um " bloco ", uma " fortaleza " que protege do exterior os perseguidores.

¹⁵ <https://doi.org/10.3917/rief.022.0117> Estudo elaborado por, Dayan, Clémence; Picon, Ingrid; Scelles, Régine (2007) Acolhimento conjunto de filhos dos mesmos irmãos em caso de colocação: interesses e limites. Estudo publicado The International Review of Family Education 2007/2 (n ° 22).

Temos, como exemplo no referido estudo, a situação de alguns pais abusadores, mas também de algumas instituições de acolhimento, sendo assim o estudo considera ser as próprias irmãs que dão uma “força natural” uma a outra, constituindo referenciais compartilhados e que tranquiliza a criança quanto à novidade da colocação na instituição.

Nesta situação, as crianças procuram proteger-se ainda mais porque os adultos falharam nesta tarefa. E os diferentes papéis ocupados por cada uma das crianças do grupo são percebidos como tendo uma função estruturante, pois ensinam às crianças formas de viver, de pensar, de falar entre os pares, de gerir conflitos e que este grupo permite-lhes usufruir de momentos gratificantes. de cumplicidade.

O mesmo estudo acrescenta que, porém, para ter efeitos estruturantes, nota-se que os lugares e papéis de cada criança deve permanecer abertos às mudanças e intervenções pontuais do adulto.

Outra constatação positiva no estudo refere que a criança pode contar com o que compartilha com os seus irmãos para encontrar as palavras e a coragem para falar, e podem ajudar uns aos outros a superar seus medos de falar com alguém, dentro do contexto da instituição ou da escola.

Assim, constatamos que a pretexto de ajudar a sua irmã, a outra irmã pede para falar em seu nome ao educador, este fenómeno abrirá entre elas um espaço onde, com o apoio e a autorização da outra, permite que cada uma se arrisque evocando seus sofrimentos, diferenciando-as das outras irmãs.

Abordamos outro estudo relevante na matéria, por constituir um contributo enriquecedor na nossa investigação, em matéria de relações de Fratria, a dissertação de Mestrado realizada pela Dra. Lígia Costa (2011).

Segundo a autora, em grande parte, estudos demonstram a importância que tem para o desenvolvimento infantil este tipo de interação (Brody, Stonerman & Mackinnon, 1982; Carreño & Avilla, 2002; Howe & Recchia, 2006; Pereira, 2006 citados por Costa, 2011).

E tais interações são permeadas por um conjunto de características próprias, sendo estendidas no tempo, compreendendo, portanto, relações, que diferem daquelas ocorridas entre pares.

No seu trabalho constatamos que os autores Howe e Recchia (2006) consideram que nas relações entre crianças irmãs estão presentes três características principais: 1) emoções fortes, de qualidade positiva, negativa e, às vezes ambivalentes; 2) intimidade, caracterizada pelo longo tempo dispensado brincando juntos e pelo fato de um conhecer o outro muito bem, serem capazes de fornecer suporte instrumental e emocional um para o outro, para engajar-se em brincadeira, para o conflito e para a compreensão de pontos de vista de outros; e 3) grandes diferenças individuais na qualidade das relações das crianças umas com as outras (Howe e Recchia ,2006 citado por Costa, 2011).

Estes autores consideram ainda que a diferença de idade entre os irmãos, muitas vezes faz com que as questões referentes ao poder, controle e rivalidade sejam fonte de conflito para as crianças. E ainda, as relações entre irmãos fornecem um contexto importante para o desenvolvimento da compreensão das crianças sobre sua vida social, emocional, moral e cognitiva (Costa, 2011).

Segundo a referida autora , a mesma considera que, em particular, os irmãos têm um papel importante no desenvolvimento da compreensão sobre as emoções, pensamentos, intenções e crenças e nos seus estudos à literatura sobre o tema foi possível identificar um conjunto de trabalhos que revelam a presença de comportamentos pró-social nas interações entre irmãos, sobretudo de apego e cuidado, realçando as particularidades

desse tipo de convivência no cotidiano e o seu valor na trajetória e desenvolvimento.

Em grande parte, essas pesquisas mostram a importância que têm para o desenvolvimento este tipo de interação frequente e contínua no ambiente imediato da criança, ou ainda o significado dos relacionamentos que constroem com os irmãos (Costa, 2011).

Segundo Costa, o autor Bowlby (1969/2002) considera que o comportamento de apego traz segurança e conforto e possibilita o desenvolvimento, e refere que o autor explica que a criança procura a figura de apego em situações diversas, mas principalmente quando: 1) está com fome, enferma, cansada e assustada; 2) não se sente segura da permanência dessa pessoa ao seu lado; 3) busca a proximidade e deseja manter contato afetivo (Bowlby, 1969/2002 citado por Costa, 2011).

Já os autores Carreño e Avilla (2002) afirmam que o irmão mais velho, em condições especiais, como as descritas, pode representar a figura de apego subsidiária para o irmão mais novo (Carreño e Avilla, 2002 citados por Costa, 2011).

No estudo de Costa os autores Carreño e Avilla (2002) consideram que a definição de irmão mais velho como figura de apego subsidiária não está restrita a situações em que a separação dos pais é definitiva, sendo presente também em situações de cuidados formais. Nesse contexto, os irmãos podem efetivamente atuar como figuras de apego subsidiárias e por assim dizer cumprir um papel decisivo no desenvolvimento sócio afetivo da criança (Carreño e Avilla 2002 citados por Costa, 2011).

A autora considera o estudo de Baia-Silva (2006) relevante sobre as características das interações entre irmãos em uma comunidade ribeirinha na Amazônia, utilizando observação participante e entrevista com roteiro estruturado, identificou que os irmãos mais velhos pareceram ser importantes agentes socializadores dos membros mais jovens da fratria,

partilhando com eles quase a totalidade das atividades realizadas ao longo do dia (Baia-Silva, 2006 citado por Costa,2011).

Segundo o mesmo estudo, já as irmãs mais velhas eram quem desempenhavam grande número de atividades de cuidado para com seus irmãos mais jovens. Percebeu-se ainda correlação entre a definição de papéis e funções dentro do grupo de irmãos, compatíveis da concepção de gênero presentes na cultura daquela comunidade ribeirinha. Tais achados permitem inferir que assim como as pesquisas desenvolvidas em contexto urbano, é evidente a correlação entre os papéis e funções definidos dentro do grupo de irmãos e a concepção de gênero presentes em sua comunidade cultural de origem, como é o caso dos ribeirinhos (Costa, 2011).

Segundo Costa, estudos sobre comportamentos de cuidado entre irmãos apontam a possibilidade de haver, para a criança que cuida, uma maior oportunidade para desenvolvimento do comportamento pró-social e um maior desenvolvimento da autonomia, das funções cognitivas e de responsabilidade social. Já o irmão que é cuidado recebe do irmão cuidador uma descrição da sociedade na qual está crescendo e tende a reproduzi-la.

Diante do considerável número de crianças com irmãos em acolhimento institucional, acredita-se que o estudo do relacionamento entre eles é de fundamental importância para compreender a dinâmica familiar e como os irmãos funcionam como fator de proteção diante da situação de acolhimento (Costa, 2011).

A autora compara um estudo realizado na Espanha sobre relacionamento entre irmãos em abrigo, Palacios, Sánchez-Sandoval e León (2004), tais autores consideram que é esperado que os irmãos acolhidos juntos em instituições desenvolvam fortes sentimentos de cumplicidade, compreensão e proteção. Os autores acrescentam que

podem existir entre grupos de irmãos institucionalizados padrões de relacionamentos, onde os mais velhos podem exercer perante os irmãos mais novos o papel de mãe/pai e este fato deve ser levado em consideração quando uma família decide adotar irmãos (Palacios, Sánchez-Sandoval e León ,2004 citados por Costa, 2011).

Outro estudo relevante para compreendermos as relações de Fratria, a autora aborda que, na investigação de Alexandre e Vieira (2004), ao estudar a relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo, encontraram que nas relações de afeto e de cuidado, os papéis desempenhados pelos irmãos mais velhos possuem um significado específico e de grande importância para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo das crianças menores (Alexandre e Vieira, 2004 citado por Costa, 2011).

Dessa maneira, uma rede de apoio social e afetiva é fundamental para que as crianças se desenvolvam adequadamente.

No estudo as crianças investigadas mostraram-se resilientes e isto pode estar relacionado ao fato de poderem contar com um conjunto de fatores de proteção, incluindo-se laços afetivos positivos com os irmãos mais velhos que vivem no abrigo ou com os funcionários da instituição (Costa, 2011).

Ao analisar os estudos sobre interação entre irmãos em abrigo reconhece-se que os irmãos são importantes fontes de apoio diante da situação de institucionalização, sendo frequentemente o irmão a pessoa a quem a criança mais procura em determinadas situações, ou seja, quem são as figuras de referência da criança em situações que envolvem cuidados, proteção, apoio emocional, relação afetiva, além de brincadeiras e lazer (Costa, 2011).

Podemos atentar ainda para a proximidade física entre os irmãos como um fator preponderante para a manutenção do vínculo, pois tal

proximidade permite ou favorece que haja o compartilhamento de experiências e sentimentos durante o período de institucionalização (Almeida, Maehara & Rossetti-Ferreira, 2011 citado por Costa, 2011).

Com este estudo, compreendemos que o relacionamento entre irmãos constitui um importante fator de proteção ao desenvolvimento de crianças em acolhimento institucional. Levando-se em consideração que poucos são os trabalhos que tratam da interação entre crianças em ambiente institucional e menos ainda aqueles que consideram a experiência de grupos de irmãos, vivenciando a institucionalização, consideramos que esta nossa investigação propõe outros estudos que abordem estes aspetos quanto às relações de Fratrias.

III.2 – A Adoção e os seus riscos

O tema da adoção também surgiu inesperadamente no decurso da investigação quando foi abordado por uma das participantes de forma espontânea e abriu outros questionamentos durante a entrevista semiestruturada.

Trata-se de um assunto delicado, do qual é possível encontrarmos na comunidade académica e estudos jurídicos distintos enquadramentos e opiniões, algumas até contraditórias entre si e estudos que abordam vários contextos específicos, onde, no nosso caso em concreto, isto é, no contexto do nosso estudo sobre percursos académicos de sucesso em jovens institucionalizadas, foi possível constatar que a não adoção foi positiva e de forma inequívoca podemos afirmar que fortaleceu a relação de fratria.

Concordando com a autora Fernanda Salvaterra, a mesma com o seu trabalho de doutoramento titulado “Vinculação e Adoção”, cujo trabalho foi

publicado, em parte, no *E-Book* do Centro de Estudos Judiciários¹⁶, ressaltamos que no seu capítulo sobre adoção, a autora faz uma contundente reflexão sobre a heterogeneidade das crianças adotadas, referindo os diversos contextos e vários tipos de categorias de análises para tentar entender a adoção de forma quer positiva, quer negativa.

Para Salvaterra existe uma ampla literatura de investigação sobre a adoção, sobretudo centrada na questão da adoção ser ou não a melhor resposta para as crianças em situação de risco ou perigo, baseando-se essa análise na pesquisa de dados sobre a questão de as crianças adotadas terem ou não mais problemas que as crianças não adotadas.

Segundo a autora, uns estudos debruçaram-se particularmente sobre se as crianças adotadas estão em risco acrescido do desenvolvimento de psicopatologia e problemas de aprendizagem comparadas com os seus pares, não adotados, bem como de problemas de desenvolvimento e nos padrões individuais de ajustamento à adoção. Outras investigações debruçaram-se sobre os fatores psicológicos que envolvem a parentalidade adotiva e o funcionamento do sistema familiar na adoção (Salvaterra, 2007).

Contudo, a autora reforça seu entendimento que, o grupo das crianças adotadas é extremamente heterogéneo e é preciso ter este aspeto em conta quando se faz uma revisão da literatura. A idade da adoção é muito variável e associada a este fator temos as experiências prévias à adoção.

Assim, voltamos a manifestar nossa concordância com Salvaterra, apenas, sobre as situações distintas de cada criança adotada ou não adotada, no seu contexto, e sobre as dificuldades e desafios sentidos nos estudos

¹⁶ Prevenir ou Promover um Assunto para cada Criança. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários, 2019. [Consult. 28 set. 2021]. Disponível na internet: <URL: http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/familia/eb_PrevenirPromover2019.pdf ISBN 978-989-8908-66-7 Capítulo: “As Consequências da não Adotabilidade da Criança” autora Fernanda Salvaterra.

académicos de análises dos benefícios ou não benefícios da adoção para cada criança em concreto, nomeadamente no caso de fratrias.

CAPÍTULO IV - DIALOGANDO COM O REFERENCIAL TEÓRICO

IV.1. – A Relação com o Saber: dialogando com Bernard Charlot

A construção da relação com o saber

A primeira questão investigativa, passa por compreender como estas jovens construíram sua Relação com o Saber, isto é, ***através de que figuras do aprender consistem nesta relação?***

Neste sentido consideramos um forte contributo para a nossa investigação, o autor Bernard Charlot como uma das referências teóricas fundamentais para realizar esta investigação, na medida que o mesmo considera que todos nós para muito além de sermos categorizados em sucesso ou fracasso escolar deveríamos ser observados nas nossas relações com saber.

Isto é, para Charlot não há relação direta entre fracasso escolar e classe social. No seu entender “apesar de, em termos estatísticos, existir uma probabilidade maior de alguém de classe popular fracassar nos estudos, muitos são bem-sucedidos. Mas também há uma grande quantidade de filhos da classe média que são reprovados” (Charlot,2006).

Suas pesquisas têm por objetivo entender o que acontece especificamente com os que enfrentam dificuldades. Para isso, precisamos saber se a criança estuda e, principalmente, por que estuda - ou seja, “que sentido tem a escola para ela” (Charlot,2006). Para Charlot:

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto um "conteúdo de pensamento", uma atividade uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira como aprender e o saber; e, por isso mesmo É também relação com a linguagem, relação com tempo, relação com ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros em relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa em tal situação (Charlot,2006).

O trabalho de Bernard Charlot sustenta a questão do percurso académico de sucesso de cada participante, no sentido de explorar as suas “Relações com o Saber”. Para Charlot, há crianças que não conseguem apropriar-se do saber. E que para compreender a relação com o saber temos que entender as lógicas do aluno. Sendo necessário repensar o sucesso escolar.

O autor refere que a sociologia nunca mostrou que a família é a causa do insucesso escolar. O mesmo considera que a causa do insucesso escolar é algo muito mais complicado para tentarmos compreender e que, a sociologia mostrou que existe apenas uma correlação estatística quando faz referência às famílias.

Há o que chamamos de êxitos paradoxais, caso dos filhos de famílias populares que estão na universidade. Conforme a Sociologia da Reprodução, eles estão fora da norma. Também tem filhos das classes médias que fracassam na escola. São minorias, mas existem. E são minorias importantes (Charlot, 2002).

Desta forma, para Charlot devemos praticar uma “leitura positiva” da realidade social e escolar, isto é, em termos mais teóricos, tentar identificar os processos que estruturam essa realidade. Segundo o autor um processo é,

“o que acontece” quando, numa determinada situação, um indivíduo, uma instituição, um sistema, se transformam, sem que essa transformação resulte de uma determinação causal linear, cujo efeito poderia ser visto *a priori*. Um processo produz, no tempo, um estado que pode ocorrer, sem que, entretanto, seja necessário, um processo que é possível mas não inelutável: a qualquer momento, o processo pode parar, bifurcar, se inverter. Compreender um processo é compreender que uma transformação não é o efeito de um determinismo nem de um imprevisto (Charlot, 1996).

Para Charlot ele se considera 100% social, porque se não fosse social, não seria um ser humano, seria outra coisa. “Eu sou 100% social, mas também sou 100% singular, porque não existe nenhum outro ser humano social igual a mim” (Charlot,2002). O autor refere também que todos nós somos 100% singular e 100% social e o interessante é que o total não é 200%. O total ainda é 100% (Charlot,2002). O mesmo explica que,

para entender isso, em termos acadêmicos, é preciso considerar que a relação entre a singularidade do ser humano e o caráter social do ser humano, não é aditiva, é multiplicativa. O que temos que entender, particularmente nós docentes, formadores, educadores, é esse enigma, que fica no centro de todas as ciências humanas. Como um ser humano pode ser ao mesmo tempo totalmente original, singular, e totalmente social? Como o social se constrói, dando formas singulares aos seres humanos, como o ser humano singular se constrói enquanto ser social? Para entender isto devemos mobilizar, simultaneamente, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e outras ciências humanas (Charlot, 1996).

Charlot considera a questão das práticas das escolas e dos docentes muito importante. Quando o aluno não entende nada e a professora continua ensinando, ela está construindo o fracasso. O que é terrível, porque é quase impossível levar em consideração cada aluno na sua singularidade. O autor considera necessário entender que o fracasso escolar se constrói também no dia-a-dia da sala de aula.

E quando se diz que a responsabilidade está na desigualdade social, na globalização, o autor refere que de forma alguma seria esse um motivo para o professor ou professora ter o direito de deixar um aluno sem entender nada do que se está ensinando. Temos que considerar que nossas práticas são importantes (Charlot, 2002).

A questão do saber é central na escola. Não se deve esquecer que a escola é um lugar onde tem professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e os alunos estão tentando adquirir saberes. Aí está a definição fundamental da escola. Charlot refere que a relação com o saber num sentido geral, pode incluir imaginação, exercício físico, estético e sonhos também (Charlot, 2002).

Na conferência proferida por Bernard Charlot, na Universidade Federal de Santa Catarina em 2002, Charlot, proferiu um excelente discurso que resolvemos trazer ao nosso estudo para articular com os dados recolhidos na nossa investigação. E assim, tentar compreender, de forma mais objetiva, algumas das nossas questões de investigação. Pelo que, abordaremos a seguir.

Em primeiro lugar, Charlot refere que os alunos não estão refletindo em termos de dom, estão falando em termos de trabalho. Estão dizendo “fui bem-sucedido porque trabalhei demais” ou “não fui bem-sucedido porque não trabalhei, não estudei o suficiente”.

Para Charlot existem alguns jovens que falam de dons, por exemplo,

este jovem que disse infelizmente não sou uma luz, então vou fracassar na minha vida. Encontramos respostas como essas, mas são raras. Inclusive, os bem-sucedidos, que poderiam se apresentar como muito inteligentes e gênios, respondem em termos de estudo, de trabalho. Nós pesquisamos a relação com o estudo e chegamos a quatro processos (Charlot, 2002).

O primeiro aluno que Charlot citou durante a conferência, foi um aluno que trabalhou muito, ou seja, estudou muito, e que dificilmente se encontra nos bairros populares. Trata-se de alunos que, para Bourdieu, têm o *habitus* de estudar. Citou, alguns exemplos de alunos que começaram a aprender a ler com quatro anos e meio de idade e nunca pararam de estudar, os que estudam nos finais de semana, durante as férias. Ou seja, para Charlot, significa o estudo como segunda natureza. Sendo raro encontrar esse aluno em escolas de bairros populares.

Um segundo processo é a “conquista cotidiana”, quando um aluno comunica que tirou uma boa nota, mas na próxima semana vai ter mais uma prova, devo tirar mais uma boa nota (Charlot,2002), segundo Charlot,

É assim sempre a mesma coisa. Na França, a conquista cotidiana se encontra nos excelentes alunos de bairros populares, muitas vezes filhos de migrantes. São alunos com uma grande vontade, mas esta não é uma explicação porque depois de falar de vontade ainda se deve explicar porque uns a têm e outros não. É como a preguiça. A preguiça não explica nada porque quando um aluno não trabalha e a professora diz que é por causa da preguiça ela não acrescentou nada. Deve-se desconfiar dessas palavras que fecham em vez de abrir o questionamento. E o que é preguiça? É o fato de não trabalhar. Quando explico o fato de não trabalhar pela preguiça, estou explicando o fato de não trabalhar pelo fato de não trabalhar. Logo, não expliquei nada. Vontade também é um jeito de dizer as coisas, mas não é uma explicação.

O terceiro processo é o mais importante abordaremos sobre ele depois.

O quarto processo trata dos alunos que, de tão afastados da escola, poderíamos dizer que nunca entraram na escola, no sentido simbólico do termo. Estiveram fisicamente presentes, se matricularam, mas na verdade nunca entraram nas lógicas simbólicas da escola.

Pesquisadores, chefes de administração, entre outros, estão falando de abandono. Mas esses alunos não estão se desligando porque nunca estiveram ligados, não estão abandonando porque nunca entraram de fato na escola. Deve-se prestar atenção aos termos dos questionamentos (Charlot, 2002).

Não são crianças que estão abandonando a escola, são crianças que estão desistindo de entrar na escola. Não são iguais as práticas a ser desenvolvidas quando se pensa que o aluno está abandonando ou quando se pensa que ele nunca entrou na

escola. Eles estão reclamando porque não existe uma aventura intelectual. Quando se entra na escola de manhã, já se sabe tudo o que vai acontecer naquele dia. É chato! É aborrecido! (Charlot,2002).

E muito provavelmente, segundo Charlot, muitas vezes alguns desses alunos sentem-se tristes por considerar a escola um lugar de humilhação. Mas, quando a escola se torna um lugar de empoderamento, assim temos uma escola prazerosa.

Refletindo sobre o terceiro processo, segundo o entendimento de Charlot, mais frequente: aproximadamente 75% a 80% dos alunos estudam para mais tarde ter um bom emprego. É uma questão de realismo o qual se torna ainda mais realista se pensado na lógica de que para se ter um bom emprego se deve ter um diploma e, para se ter um diploma, se deve passar de um ano para o outro. Deve-se ter diploma para ter emprego, deve-se ter emprego para ter dinheiro e deve-se ter dinheiro para ter uma vida normal (Charlot, 2002).

Charlot refere que, na Sociologia muitas vezes se diz que os alunos e alunas não têm projeto. Evidentemente eles têm um projeto, não um projeto de classe média, mas pretendem ter uma vida normal. “Nossos filhos quase têm a certeza de que terão uma vida normal. E nosso projeto é para que subam na escala social...” afirmam os pais. E para quem nasce num bairro popular francês, numa favela, aqui, ter uma vida normal é uma conquista, não é uma coisa dada no nascimento. (Charlot, 2002).

Charlot afirma em sua conferência que, pode-se ganhar dinheiro de outras formas, em qualquer lugar do mundo, por exemplo, com o tráfico de drogas, mas este não proporciona uma vida normal e estes pais sabem disso pois tiveram a oportunidade de ver colegas mortos na rua. Para ter uma vida normal, para quem nasceu numa família popular, o único jeito é ser bem-sucedido na escola (Charlot,2002).

Transcrevemos uma parte curiosa sobre as considerações de Charlot, e no sentido de compreendermos melhor a sua própria relação com o saber,

Fui bom aluno, se não fosse bom aluno não estaria aqui. Eu odiava duas matérias: Ciências Naturais e Química que, com todas as suas classificações, demandavam memorização e muitas coisas que não têm sentido. Agora eu sei que pode ser de

outra forma. Se vocês quiserem que os alunos fracassem, o melhor jeito é fazê-los memorizar coisas que não entendem. Apesar disso, na Química e nas Ciências Naturais fui bom aluno. Eram matérias chatas, mas eu tinha o projeto de ter uma vida melhor do que a de meus pais. Eu estava estudando, mas também encontrei prazer e sentido em outras matérias, como História e Francês. Os filhos de classes médias conhecem o prazer do saber, o sentido do saber por ter encontrado um sentido em algumas matérias. Em outras matérias fazem o mesmo que os filhos dos meios populares. O problema dos bairros populares na França, também já verificado em pesquisas no Brasil, é que há uma maioria de alunos estudando apenas para ter um bom emprego, sem encontrar o sentido e o prazer do saber. Esse é um ponto essencial (Charlot, 2002).

Para Charlot não existe nada entre saber e não saber. E exemplifica com a situação vivida por um aluno. Ele perguntou para esse aluno: “quando você não pode ler uma palavra, o que você faz?”. Depois de hesitar, ele respondeu: “quando não posso ler uma palavra, leio uma outra”.

Neste sentido Charlot considera que devemos sempre apostar que há uma lógica na resposta dos alunos, embora diferente da nossa. A lógica é simples: se eu sei ler uma palavra, posso ler a palavra, se eu não sei, não posso, então leio outra palavra. E, assim, a consequência é que posso ler o que já sei ler (Charlot, 2002).

Um problema semelhante foi levantado há vinte cinco séculos atrás, por um grande filósofo, Platão. No início de um de seus diálogos, o Menão, Platão levanta a questão: como se pode aprender uma coisa? Se eu já a conheço, não vou procurar aprender porque já conheço; se não a conheço, não vou procurá-la pois não a conheço (Platão citado por Charlot, durante a conferência, 2002).

Com essa dificuldade o espírito humano viveu durante sua história filosófica e cada um de nós a encontra, muitas vezes, quando se depara com uma nova matéria, uma nova dificuldade.

Charlot, especifica que se deparou, na universidade, na graduação, esta dificuldade, com os estudantes,

O estudante não aceita começar um trabalho por não saber bem como fazer este trabalho. O problema é que, para aprender a fazer deve-se começar, tentar, pois é aos poucos que se aprende, no próprio processo de fazer. devemos dizer: você já sabe ler um pouco – o que é verdade, pois já podem ler o nome e algumas palavras –, você vai aprender a ler mais coisas, mais rápido, vai ser uma descoberta, um prazer. Ou seja,

incentivar o aluno a aprender e de uma certa forma, elogiá-lo pelas suas conquistas.

Um último processo, segundo Charlot foi que, embora existam outros: aprender é mudar, formar-se é mudar. Não se pode aprender sem mudar pessoalmente porque se estou aprendendo coisas que têm um sentido, vou mudar minha visão do mundo, minha visão da vida. Ao menos um pouco. E se eu estiver aprendendo coisas que não têm nenhum sentido, não estou aprendendo e vou esquecê-las depois da prova. Aprender é mudar (Charlot, 2002).

Neste sentido consideramos um forte contributo na nossa investigação, a obra do autor Bernard Charlot como uma das referências teóricas fundamentais para realizar esta investigação, na medida que o mesmo considera que todos nós para muito além de sermos categorizados em sucesso ou fracasso escolar deveríamos ser observados nas nossas relações com saber.

Isto é, para Charlot não há relação direta entre fracasso escolar e classe social. No seu entender “apesar de, em termos estatísticos, existir uma probabilidade maior de alguém de classe popular fracassar nos estudos, muitos são bem-sucedidos. Mas também há uma grande quantidade de filhos da classe média que são reprovados” (Charlot,2006). Suas pesquisas têm por objetivo entender o que acontece especificamente com os que enfrentam dificuldades. Para isso, precisamos saber se a criança estuda e, principalmente, por que estuda - ou seja, “que sentido tem a escola para ela” (Charlot,2006). Para Charlot:

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto um "conteúdo de pensamento" ,uma atividade uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira como aprender e o saber; e ,por isso mesmo É também relação com a linguagem, relação com tempo, relação com ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros em relação consigo mesmo em quanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa em tal situação(Charlot,2006).

IV.2. – A Dualidade da Estrutura: dialogando com Anthony Giddens

O contributo da obra sobre a teoria da dualidade da estrutura no contexto da nossa investigação

Com o autor Anthony Giddens, através da obra “Dualidade da Estrutura-agência e estrutura”, estudamos a segunda questão investigativa do nosso trabalho que passa em tentar compreender como “em termos de análise social, a noção de ação humana se relaciona com a explicação estrutural” (Giddens,2000, p.11), uma vez que, segundo a relação entre a teoria do agente (o indivíduo que vive em sociedade) e da estrutura (a sociedade) com a descrição das condições e consequências da ação, sendo a estrutura como algo que é parte integrante tanto das condições como das consequências dessa mesma ação.

Procuramos em Giddens algumas respostas no sentido de compreender a racionalização da ação, isto é, perceber quais os motivos, atitudes e expectativas que ajudaram cada jovem participante(agente) que vive ou viveu em uma instituição(estrutura) a prosseguir seus estudos para níveis superiores.

Ao chamarmos as reflexões de Giddens, conseguimos ao mesmo tempo dialogar com algumas ponderações de Caetano, para corroborar com a nossa análise dos dados, quando em seus estudos destaca que, embora esta monitorização evidencie a intencionalidade como traço rotineiro da ação humana, isso não significa que os atores tenham sempre objetivos conscientemente definidos no decurso das suas práticas (Caetano,2013).

A autora considera que, na realidade, as condutas humanas assentam também, de acordo com o autor, no conhecimento tácito mobilizado para a ação, mas sobre os quais os atores geralmente não se pronunciam discursivamente.

Para Caetano é neste sentido que Giddens distingue três níveis de consciência,

inconsciente, consciência prática e consciência discursiva. A conduta humana pode ser motivada por fins dos quais os indivíduos não estão conscientes, mas pode também ser moldada ao nível da consciência prática (ação organizada por rotinas) ou ainda da reflexividade discursiva, mediante a qual os atores

justificam as suas razões para agirem de determinada forma. (Caetano 2013).

Giddens destaca sobretudo a consciência reflexiva como característica de toda a ação humana, sem deixar, contudo, de fazer também referência a aspetos não conscientes das condutas individuais.

Concordamos com as ponderações dos dois autores, uma vez que consideramos que nem todos os efeitos da ação humana são pretendidos pelo indivíduo, podendo traduzir-se em consequências não intencionais da ação que se tornam condições para ações futuras e que no fundo, os atores têm noção do que fazem, mas podem não saber o que fizeram realmente, no sentido em que o conhecimento que detêm pode não descrever adequadamente as condições responsáveis pelas suas ações, bem como as ramificações das suas condutas.

A referência à reflexividade surge geralmente associada à conceptualização da agência humana e integrada, em muitos casos, na discussão sobre a relação entre estrutura e agência (Caetano,2013). Contudo, nem sempre é esclarecida a ligação entre estes conceitos. Ação, agência e reflexividade surgem, muitas vezes, como noções intermutáveis para designar os mesmos processos sociais, o que potencia alguma confusão e pouco rigor na utilização dos conceitos. É, por isso, fundamental compreender como se definem, como se articulam e que lugar ocupam na elaboração de um modelo de análise da reflexividade individual.

Giddens se esforçou por superar tanto as perspetivas objetivistas que coisificam as estruturas sociais, reduzindo os indivíduos a “fantoques” por elas controlados, quanto as visões subjetivistas que “dissolvem” aquelas estruturas, ao tomá-las como produtos plásticos da agência dos indivíduos (Peters, 2016).

Segundo Giddens, a superação de ambas as formas de unilateralismo começam por uma conceituação de “estrutura” e “ação” não como aspetos de um dualismo, mas, sim, de uma dualidade. Em outras palavras, ação e estrutura não são independentes entre si, mas constitutivas uma da outra: “as estruturas sociais são tanto constituídas pela agência humana quanto, ao mesmo tempo, o próprio meio dessa constituição” (Giddens1993: 129 citado por Gabriel Peters,2016).

IV.3 – A Reflexividade: dialogando com Ana Caetano

A importância do exercício da reflexividade

Para atender as questões da “superação de experiências adversas e/ou a busca de um sentido?”, dialogamos com Ana Caetano “mediante o exercício da reflexividade, uma vez que, segundo este exercício, os sujeitos elaboram projetos e definem estratégias com base nas circunstâncias sociais em que estão inseridos e nos recursos a que tem acesso” (Caetano,2011).

Para a autora o foco analítico no seu trabalho “Vidas refletidas: sentidos, mecanismos e efeitos da reflexividade individual” direciona-se para os mecanismos sociais da reflexividade individual com o propósito de tentar compreender como pensam as pessoas sobre si mesmas, que sentidos atribuem às suas opções passadas, como interpretam a sua situação presente e que projeções de futuro elaboram, tendo em consideração as suas circunstâncias sociais, os contextos por onde se movem e as relações em que investem. Mais concretamente, a análise centra-se nos processos de formação de competências reflexivas, nas suas modalidades de exercício, bem como nos efeitos que as mesmas podem ter na ação.

Por ser um trabalho muito rico, entendemos que ao refletir com Ana Caetano, através da reflexividade, podemos tentar analisar o ponto de correspondência que há entre a identidade herdada na trajetória de vida passada e a projeção que as jovens participantes da investigação fazem ou fizeram para o futuro, compreendendo a relevância do percurso escolar na reconstrução biográfica de cada jovem, tentar analisar as suas superações adversas no contexto de institucionalização para tentar compreender o motivo ou a causa que permitiu a possibilidade para as mesmas redefinirem a direção à sua existência.

A autora no seu trabalho também articula com o trabalho de Giddens, segundo o autor o mesmo considera a reflexividade como a terceira grande influência sobre o dinamismo das instituições modernas, sendo a primeira a separação do tempo e do espaço e a segunda a descontextualização das instituições sociais.

Cada um de nós não só «tem» como vive uma biografia organizada reflexivamente em termos de fluxos de informação social e psicológica acerca de possíveis modos de vida. A modernidade é uma ordem pós-tradicional, na qual a pergunta «como hei-de viver?» tem de ser respondida através de decisões diárias acerca de como comportar-se, o que vestir e o que comer – e muitas outras coisas –, bem como interpretada no desenrolar temporal da auto-identidade. (Giddens, 2001: 13, citado por Caetano, 2013).

Neste âmbito, concordamos com a autora sobre os aspetos que os indivíduos não podem controlar nas suas vidas e sobre os quais não podem tomar decisões e efetuar escolhas têm vindo a decrescer de importância para darem lugar a uma contínua construção biográfica e identitária assente nas projeções e opções individuais.

Como afirma Giddens (idem: 75), “em condições de modernidade tardia, não só todos nós prosseguimos estilos de vida, como somos sobremaneira forçados a isso – não temos outra escolha senão escolher”.

| CAPÍTULO V – METODOLOGIA

O método de investigação selecionado foi o estudo de caso. Segundo Amado “ao estudar um determinado fenómeno naquele contexto específico, numa perspetiva holística, o investigador esforça-se, ao mesmo tempo, por refletir a peculiaridade do caso e por transmitir uma imagem complexa vivida e única do mesmo” (Morgado, 2013; Marcelo e Parrilla, 1991, citado por Amado, 2013:124).

Temos como contexto da nossa investigação uma Instituição LIJ (Lar de Infância e Juventude) que abriga raparigas, crianças, jovens e jovens adultas.

Tendo em conta que, a partir de um Estudo de Caso, de acordo com uma investigação de cariz exploratório pretendemos explorar as subjetividades de cada caso em concreto. Na medida que, ainda se sabe pouco sobre o acesso das jovens institucionalizadas ao ensino superior, isto é, os seus resultados, as suas orientações e as suas experiências escolares que motivaram o sucesso académico destas jovens para prosseguir os seus estudos à níveis superiores de educação em Portugal.

Para Amado, “Os estudos de caso de investigação, podem ser de natureza quantitativa, de natureza fenomenológica e interpretativa, ou mista, os que conciliam o uso de técnicas e instrumentos próprios das abordagens qualitativas e quantitativas” (Amado, 2014:121).

A recolha, o registo e a análise dos dados

A metodologia que utilizamos na ótica de alguns dos autores abordados na nossa pesquisa de investigação consiste no método qualitativo. As técnicas de recolha dos dados escolhidas são a análise documental e a entrevista.

Quanto as técnicas de análise de dados recorreremos à análise de conteúdo para tratamento e análise de dados recolhidos.

Escolhemos o método qualitativo na nossa investigação por entendermos que um fenómeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspetiva integrada. Os dados recolhidos através de entrevistas semiestruturadas e análise de documentos

foram coletados e analisados com o objetivo de tentarmos compreender melhor a dinâmica do fenômeno que estudamos.

Sendo evidente a preferência dos investigadores em ciências da educação a opção pelo método qualitativo, por considerar, de uma certa forma, uma proposta menos rigorosamente estruturada, uma vez que permite ao investigador explorar outros enfoques na abordagem qualitativa.

Quanto a questão relativa a credibilidade científica da investigação qualitativa, entendemos que é colocada de um modo muito intenso na comunidade científica, na medida que é necessário para qualquer investigador das ciências da educação a validação da investigação qualitativa da sua pesquisa. Concordando com Amado que,

Seja qual for o paradigma que nos situemos, haverá sempre necessidade de demonstrar a credibilidade das conclusões a que se chega, a adequabilidade das respostas dadas às questões de partida da investigação, e a legitimidade dos processos metodológicos utilizados para o fazer (cf. Vieira 1995 a b;1999, citado por Amado,2014).

Concordamos com o professor João Amado, na medida que, ao estudarmos cientificamente o fenômeno educativo devemos colocar sob escrutínio, com base em critérios e metodologias científicas, o que a educação pertencer ou vier a pertencer ao plano científico (Amado,2014).

Embora a investigação quantitativa tem reconhecidamente sofrido, desde há cerca de duas décadas, de um certo desfavor junto dos investigadores, particularmente dentro das ciências da educação (Moreira,2006). Isto porque, segundo Moreira, há dificuldades na compreensão de base dos destinatários acerca dos pressupostos e propósitos da abordagem quantitativa.

Neste sentido, concordamos com Moreira que a apresentação de tabelas ou gráficos de dados estatísticos, podem muitas vezes não transpor para a prática o entendimento do propósito adquirido. Sendo necessário o investigador especificar o motivo da recolha dos dados em concreto, através da análise investigativa destes dados, para a melhor compreensão dos seus destinatários.

Neste sentido, também concordamos com Esteves sobre a ponderação que a autora faz sobre a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar

os problemas educativos, sendo defensável face a complexidade dos fenômenos que temos pela frente, tanto importa descrevê-los, compreendê-los e interpretá-los com rigor (Esteves,2006).

É importante que cada investigador assuma o caráter sempre limitado dos progressos que fez, uma vez que a escolha de um dado percurso metodológico conduziu tão-só a uma das respostas possíveis, não a resposta única, absolutamente certa ou verdadeira (Esteves,2006).

Continuando com a mesma linha de pensamento de Esteves, cada investigador deve se esforçar por melhorar incessantemente o rigor científico associado a metodologia que escolheu (Esteves, 2006).

Entrevistas semiestruturadas

Optamos pela entrevista semiestruturada, uma vez que “as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade ao entrevistado” (Amado, 2014:208).

Consideramos que “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado 2014:207).

Entrevistamos três jovens irmãs institucionalizadas durante a infância e que apresentam percursos académicos de sucesso. Com esta breve experiência de entrevistar, não podemos deixar de concordar com Bourdieu (2001), em sua obra “*A miséria do mundo*”, que considera as entrevistas como o método mais justo para conhecer o indivíduo. Uma vez que consideramos muito gratificante e essencial na recolha destes dados para tentarmos compreender a nossa questão de investigação.

De acordo com Bourdieu, o autor vai buscar a prática das entrevistas, e consegue buscar esse público dos entrevistados, como autores e protagonistas do que acontece na sociedade, que através da singularidade, isto é, a experiência de cada indivíduo na sociedade, podemos perceber como a

sociedade funciona. Neste sentido, concordamos com o autor, na medida que, consideramos que participante e entrevistador estão no mesmo plano social (Bourdieu, 2001).

Quanto o recorte do universo das jovens participantes entrevistadas obedeceu os seguintes critérios:

- 1) Estar ou ter estado inserida na Instituição, local escolhido para este estudo.
- 3) Ter acedido ao ensino superior.

Caracterização das Jovens Participantes na Entrevista

NOME FICTÍCIO	IDADE QUE FOI INSTITUCIONALIZADA	IDADE ATUAL	LICENCIATURA NO ENSINO SUPERIOR	RETENÇÃO NO PERCURSO ESCOLAR
Entrevistada A	9 anos	24 anos	CS e Humanas	Sem retenções
Entrevistada B	7 anos	22 anos	CS e Humanas	Sem retenções
Entrevistada C	5 anos	21 anos	CS e Humanas	Sem retenções

Análise documental

Realizamos um estudo documental dos processos individuais de cada jovem participante, dos relatórios da Segurança Social (CASA) e a legislação em vigor, com a finalidade de compreendermos os direitos das participantes dentro do universo da institucionalização e direito a educação.

Alguns dados recolhidos no processo individual de cada jovem participante são de elevada pertinência, na medida que nos permite saber qual o motivo de sinalização e acolhimento no LIJ.

Ao estudarmos seus históricos escolares, a idade inicial de institucionalização, ou seja, buscamos nos processos de cada jovem, dados relevantes e essenciais que complementam a busca das respostas para o nosso objeto.

Estamos cientes que nos estudos e recolha dos dados na análise documental, podemos recolher dados pertinentes que contribuem com a nossa

investigação, mas sabemos que podemos recolher dados não tão essenciais por não ter relação com o nosso objeto ou objetivos da investigação. Sendo necessário, através da análise do conteúdo, “filtrar” os dados relevantes para cada investigação científica.

Concordando com Nóvoa, na medida que as questões de investigação são questões organizadoras de todo o estudo, em termos epistemológicos, teóricos, metodológicos e éticos, e que “é preciso ler, ler muito, ler devagar, coisas diversas, coisas inúteis”, segundo Nóvoa:

É preciso pensar, pensar muito, conquistar o tempo de pensar. Se não gostas de ler nem de pensar, podes tornar-te um bom técnico de questionários ou de entrevistas ou de estatísticas ou de outra coisa qualquer, mas não serás um bom investigador (Nóvoa, 2014).

Embora existam várias fontes documentais disponíveis para pesquisa de uma determinada investigação, não devemos reduzir a sociedade aos textos escritos. Sendo esta afirmação uma crítica às fontes.

Na análise documental partimos dos seguintes procedimentos:

1. Primeiro identificamos os documentos
2. Segundo fizemos a seleção dos documentos
3. Terceiro procedemos a análise dos documentos

Análise de dados

As técnicas de recolha dos dados escolhidas para nossa investigação, como já referido, são a análise documental e a entrevista. Sendo a técnica de tratamento e análise de dados escolhida, a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida. Os dados a sujeitar a uma análise de conteúdo podem ser de origem e natureza diversas (Esteves,2006).

Concordando com Bardin, podemos dizer se “a sutileza dos métodos de análise de conteúdo corresponde aos objetivos da superação da incerteza e o enriquecimento da leitura” (Bardin 2011:30). Para Bardin,

o objetivo da análise de conteúdo será clarificar o investigador a partir do conteúdo da leitura com rigor dos dados recolhidos para que a mensagem seja partilhada por outros de forma válida e por outro lado tem como objetivo o esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não possuímos a compreensão (Bardin, 2011:31).

Concordamos com Esteves sobre a sua ponderação que toda a análise de conteúdo decorre de uma pergunta ou perguntas que o investigador se coloca, caso contrário seria um exercício sem sentido, bem como dos dados que o investigador lida (Esteves,2006).

Sendo importante para a nossa ou qualquer outra investigação, refletirmos com rigor na definição do nosso objetivo de investigação, concordamos com a autora Manuela Esteves que,

seja qual for a análise construída, ela seja sujeita a processos de validação interna do trabalho realizado e se sujeite, posteriormente, à crítica, e se for o caso, à contestação dos resultados obtidos, uma vez que todas as decisões tomadas e os argumentos que se fundaram são explicitados. A objetividade e a sistematicidade de um trabalho de análise de conteúdo podem e devem ser testadas e, se necessário, melhoradas, desde logo por quem o fez (Esteves,2006).

É essencial a clareza com que nós investigadores delineamos o nosso objeto de investigação, ter circunscrito o objeto ou objetos que nos ocupamos, referenciando os quadros teóricos em que nosso problema de investigação se situa e se alicerça.

Sendo fundamental, quer para uma recolha de dados pertinente, quer para as decisões que é preciso tomar na fase do tratamento respetivo, por meio da análise de conteúdo (Esteves, 2006).

No nosso estudo optamos por fazer uma análise de conteúdo temática, para começar decidimos refletir sobre a clareza das nossas questões de investigação, ou seja, para tentar compreender e encontrar as possíveis respostas dos nossos objetivos de investigação. Primeiramente delineamos os objetivos da nossa investigação, em seguida focamos no objeto ou objetos de que queremos ocupar, referenciamos o quadro conceptual/teórico em que os

nossos problemas se situam e alicerçam e perspetivamos que um estudo exploratório é a natureza geral do estudo que pretendemos realizar.

A seguir, passamos para a constituição do *corpus* documental que foi o objeto de análise. Ou seja, documentos já existentes como, por exemplo, relatórios da segurança social, denominados relatórios CASA, legislações, artigos publicados, dados obtidos nos estudos dos dossiês de cada participante, protocolos de entrevistas. Analisamos de forma exaustiva (princípio da exaustividade) neste primeiro passo todo o material recolhido, depois fizemos uma seleção do material a considerar, nesta fase explicitamos os critérios que selecionamos estudar por categorias.

Nos textos selecionados fizemos um recorte de todas as unidades semânticas que aludissem as categorias e as características do nosso objetivo, por exemplo, referente a “relação com o saber” de cada jovem participante, fizemos o recorte das unidades semânticas encontradas nos dossiês e nas transcrições das entrevistas que aludissem estas características do envolvimento das jovens participantes e com as questões da relação com o saber.

Procedimentos Éticos

Como pressupostos de um trabalho científico uma investigadora ou um investigador em Ciências da Educação deve priorizar o respeito e a ética com todos os participantes que colaboram com a pesquisa, conferindo aos mesmos a confidencialidade das suas identidades. Acrescem os cuidados iniciais sobre a escolha do tema e do objeto da pesquisa, no sentido de ponderar a pertinência da mesma, tendo a consciência sobre o que podemos acrescentar na produção do conhecimento científico através do nosso trabalho de investigação.

Priorizamos o respeito e a ética da investigação em todos os momentos e com todos os participantes que colaboraram, informando-os de forma prévia com a máxima clareza e transparência sobre o objeto e sobre os objetivos da

investigação. Ressaltamos o direito à privacidade e à intimidade, solicitamos o seu consentimento de forma prévia para a realização de entrevistas, acentuando o carácter voluntário das mesmas e a liberdade de desistência a qualquer momento.

Na redação da dissertação o anonimato das participantes é assegurado. É também assegurado o anonimato da instituição.

Temos nestas breves ponderações, segundo Sandra Harding, a possibilidade de refletir sobre o trabalho de investigação científica, focando a importância nos valores éticos:

Pessoa observadora e pessoa observada estão no mesmo plano científico - todo o conhecimento científico é socialmente situado. (..) Nem pessoas que conhecem nem o conhecimento que produzem são ou podem ser imparciais, desinteressadas, neutras quanto a valores” (Harding,1991).

Existem três princípios basilares para a conduta ética dos investigadores, que são nomeadamente, o princípio do respeito pelas pessoas, refere-se à proteção da autonomia das pessoas, o princípio da beneficência, designa-se a proteção do participante, relativamente aos danos que possam advir da pesquisa e o princípio da justiça, que visa a distribuição equitativa das vantagens e dos custos da investigação (Sieber,1992).

| CAPÍTULO VI – ESTUDO EMPÍRICO

Apresentação e Discussão dos Resultados

Começaremos por “trazer” o passado das três jovens irmãs, participantes da nossa investigação. Através da análise documental dos dossiês das jovens irmãs, através dos relatórios das técnicas da CPCJ, cumpre-nos abordar uma parte das suas histórias de vida, principalmente o motivo da sinalização pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo que levou à sua retirada do meio familiar e à decisão da institucionalização

Início do Processo de Institucionalização

A partir do ano de 2004, iniciou-se um acompanhamento pela CPCJ em articulação com outras entidades sociais na vida familiar das participantes. Foram diagnosticadas por estarem em uma situação de risco, tendo sido necessário existir uma intervenção social junto das menores para promover saúde, educação, segurança, formação, bem-estar e desenvolvimento integral tão necessário às suas idades e situação pessoal. Foi constatado que havia uma carência de desempenho dos papéis parentais, configurando uma situação de negligência familiar por parte dos progenitores em relação às suas filhas menores.

Verificou-se também uma incapacidade física e mental da progenitora devido a acidente e foi constatado que a mesma era vítima de violência doméstica por parte do marido, que tinha problemas de alcoolismo.

As menores também evidenciavam algum grau de sofrimento psicológico e emocional, resultante do facto de presenciarem os episódios de maus-tratos físicos e psíquicos entre os seus progenitores, sendo elas, por vezes, a razão das discussões. Foi constatado que na habitação da família não havia condições de higiene e salubridade, e havia uma situação económica precária dos progenitores.

Em 2006, as menores foram acolhidas na instituição, em medida de acolhimento institucional, por estarem em situação de abandono emocional e negligência por parte dos progenitores, com enquadramento legal e

fundamentação no direito, a limitação ao exercício do Poder Parental, artigo 1918º do código civil e artigo 1915º nº1, dispõe que: “Quando a segurança, a saúde, a formação moral ou a educação de um menor se encontre em perigo e não seja caso de inibição do exercício do poder paternal, pode o tribunal, a requerimento do Ministério Público ou de qualquer das pessoas indicadas no n.º 1 do artigo 1915.º, decretar as providências adequadas, designadamente confiá-lo a terceira pessoa ou a estabelecimento de educação ou assistência”.¹⁷

O primeiro acolhimento institucional foi cerca de 2 anos com início em fevereiro de 2006 à julho de 2008. As menores voltaram a viver com os progenitores por determinação do Ministério Público, que na altura considerou que a situação dos pais estavam em melhores condições e tiveram como alternativa a tentativa de uma nova oportunidade para restabelecerem o convívio com as filhas. Sendo que após as participantes regressarem a casa dos pais, no ano de 2008, constatou que não houve qualquer melhoria nas condições que motivaram a institucionalização da irmãs e cerca de 2 meses depois elas foram novamente integradas na instituição, em setembro de 2008.

Analisando os documentos e as entrevistas das jovens temos que, segundo Caetano, a responsabilidade pelas trajetórias individuais passa, cada vez mais, para o nível individual, no sentido em que se verificam pressões e expectativas sobre todas as pessoas para se tornarem crescentemente reflexivas, para deliberarem sobre si mesmas por referência às suas circunstâncias sociais (Caetano,2013).

E que o papel da reflexividade deve ser concebido, como mecanismo que medeia e torna eficaz a influência estrutural. Mediante o exercício da reflexividade, os sujeitos elaboram projetos e definem estratégias com base nas circunstâncias sociais em que estão inseridos e nos recursos a que têm acesso. A resposta aos fatores estruturais é filtrada pelas preocupações, prioridades e

¹⁷ *Início de Vigência: 01-04-1978* (Decreto-Lei nº 496/77 de 25-11-1977, Artigo 99.º, CAPÍTULO II - Efeitos da filiação, SECÇÃO II - Poder paternal, SUBSECÇÃO V - Inibição e limitações ao exercício do poder paternal, Artigo 1918.º - (Perigo para a segurança, saúde, formação moral e educação do filho)

objetivos de cada indivíduo. Para Caetano, entendimento que concordamos pelas análises que fizemos dos dados recolhidos no nosso estudo, nalguns casos, esses fatores atuam como constrangimento à concretização de projetos, noutros como capacitação para realizarem os seus objetivos.

Ao refletirmos e analisarmos os argumentos das entrevistadas, podemos tentar compreender, segundo Caetano, como as estruturas assumem também esta componente interiorizada, a reflexividade não deve ser entendida como o único mecanismo de mediação entre estrutura e agência. O sentido prático desempenha um importante papel na definição das condutas humanas. Os indivíduos têm um conhecimento tácito do mundo que lhes permite agir sem que tenham de refletir sobre as suas opções ou ativar estratégias assentes na racionalidade.

“O sucesso não é a chave para a felicidade. A felicidade é a chave para o sucesso” Albert Schweitzer

VI.1. – CHEGADA AO LIJ “CHOREI DE FELICIDADE!...”

A primeira observação quando decidimos pelo contexto e o tema de investigação pensamos nos fantasmas que acompanham todos as crianças e jovens institucionalizados. No entanto, entendemos que o nosso tema procurou buscar algo positivo, ou seja, compreender os motivos de sucesso académico em jovens institucionalizadas.

Neste sentido, manifestamos alguma surpresa na análise dos dados obtidos. Certamente, poderíamos pensar que se trata de um caso isolado ao compararmos com outras realidades neste universo de institucionalização, isto é, raras exceções que “fogem” daquilo que esperamos encontrar, neste caso a

manifestação de felicidade, sendo o contrário da tristeza que geralmente se espera encontrar, de facto, nos surpreendeu muito.

Desta forma reconhecemos que, sem qualquer dúvida, a nossa investigação foi um grande desafio, uma vez que fomos surpreendidas do princípio ao fim com todos os resultados obtidos.

Começamos por analisar o sentimento das jovens sobre a medida de institucionalização, vivida no seu primeiro impacto: ***O que você sentiu quando foi institucionalizada?***

Eu até tenho medo de dizer isso pois as pessoas acham muito estranho... Eu no dia em que fui para a instituição fiquei super feliz! (entrevistada A, institucionalizada com a idade de 9 anos)

Quando cheguei lá foi assim... foi uma mistura de medo com encanto porque eu nunca tinha visto um edifício tão grande! (entrevistada B, institucionalizada com a idade de 7 anos)

No início eu tive um bocado de receio porque era tudo muito novo e eu era uma criança ainda. (entrevistada C, institucionalizada com a idade de 5 anos)

Compreendemos que, apesar de algumas dificuldades, segundo os depoimentos das entrevistadas, o sentimento foi positivo para as irmãs mais velhas, já a irmã criança sentiu receio. Na verdade, para a mais velha, foi motivo de felicidade e tal felicidade não surgiu ao longo do percurso, isto é, com o passar dos anos, a felicidade que foi vivida no primeiro dia de institucionalização manteve-se ao longo da institucionalização.

Após a chegada, instala-se a nova vida e o Lar passa a ser o seu contexto. Surge então a pergunta: ***Como você ultrapassou essa saída da casa dos pais para a Instituição?***

Eu acho que no início foi estranho éramos muitas meninas o meu feitio sempre foi assim um bocadinho choque no início foram algumas situações complicadas as meninas gozarem connosco, mas isto foi só no início...(entrevistada A, institucionalizada com a idade de 9 anos)

Levei um bom tempo a integrar-me quer na instituição quer na escola eu era uma criança muito complicada e acho que das três fui a que sentiu mais, que teve dificuldade em perceber que agora eu ia ter que ficar ali e aquela era a minha nova casa, e que era uma nova realidade. (entrevistada B, institucionalizada com a idade de 7 anos)

Tinha o apoio de duas irmãs. (entrevistada C, institucionalizada com a idade de 5 anos)

A pequena idade da irmã mais nova parece ter sido uma proteção. Encara a nova vida sob a proteção das irmãs. Já estas enfrentaram dois contextos de vida que exigiram a sua adaptação: o lar e a escola, sobretudo nas palavras da entrevistada B. Salienta-se a dificuldade trazida pelos pares (entrevistada A).

Contudo, sobreleva a importância positiva do Lar nas suas vidas. Mas esta positividade não é independente da relação fraterna que as três unia e que é acentuada pelas entrevistadas mais novas.

Foi a melhor coisa que me aconteceu! Eu normalmente digo isto quando eu falo da minha história a alguém digo sempre isto! (entrevistada A, institucionalizada com a idade de 9 anos)

O facto de ter as minhas irmãs comigo, ajudou muito elas estarem lá comigo. (entrevistada B, institucionalizada com a idade de 7 anos)

Com o passar do tempo percebi que tinha sido uma coisa boa que nos tinha acontecido e como tinha as minhas irmãs acabou por correr tudo bem! (entrevistada C, institucionalizada com a idade de 5 anos)

Segundo Ana Caetano (2013), que estuda a reflexividade, é na esfera familiar, no âmbito da denominada socialização primária, que se enraízam de modo mais profundo os parâmetros de formação do modo como os indivíduos refletem sobre si mesmos, tendo por referência as suas circunstâncias sociais (Caetano,2013).

Para compreendermos os motivos que fizeram a Entrevistada A *sentir felicidade*, temos que, as crianças e adolescentes aprendem o lugar que ocupam no grupo familiar, mas também no seu exterior (Caetano, 2013), isto é, o comportamento mais adequado a adotar em determinados contextos, como devem interpretar aquilo que ocorre dentro e fora da família, bem como os limites daquilo que desejam e do que lhes é possível concretizar.

Neste sentido, concordamos com Caetano, na medida que o contexto familiar é fulcral (Caetano, 2013), no caso das entrevistadas tratava-se de uma

realidade de tristeza vivendo com os seus progenitores antes de serem institucionalizadas.

Entendemos que a irmã mais velha teria mais consciência e desejava ter uma vida melhor. E o facto de ser institucionalizada possibilitou expressar este desejo. A mudança do contexto de vida, seria um ponto de partida para a mesma concretizar todos os seus desejos, ainda que fossem ‘apenas’ acabar com os momentos de sofrimento e de tristeza que viviam antes da institucionalização.

VI.2 – A RELAÇÃO COM A ESCOLA E O SABER ESCOLAR....“E EU DISSE: “EU VOU PARA O QUADRO DE HONRA ESTE ANO!””

Apesar da vida num LIJ estas três jovens construíram uma relação bem sucedida com a escola e com o saber escolar, que as levaram a ingressar e a concluir cursos no ensino superior. Parafraseando Bernard Charlot perguntamos nesta investigação: como estas jovens construíram sua relação com o saber? Através de que figuras do aprender permitiu que cada jovem participante encontrasse na escola um sentido, uma relação com o saber para prosseguir seu percurso académico no ensino superior?

No âmbito escolar, quais as pessoas mais importantes e que significado tiveram na sua vida tanto pela positiva ou talvez até pela negativa, quais as pessoas que ajudaram e apoiaram a seguir os estudos?

Eu comecei a passar os fins de semana na casa do Dr. Diretor e com a professora Amiga e ela sempre me disse “Tu vais para a universidade tu vais tirar um curso superior” eu pronto, vou para a universidade! E ela disse “E vais para o quadro de honra este ano...” e eu disse: “eu vou para o quadro de honra este ano!” Então eu comecei a estudar, comecei a ganhar gosto pelos estudos (...)
(entrevistada A)

Uma das pessoas que teve um diferente impacto muito bom foi a Sra. Marisa que esteve lá no colégio, ela fazia uma coisa que me deixava de facto valorizada... que eu quando chegava a casa ela perguntava como tinha sido na escola, ela interessava pelas minhas notas, se eu tivesse uma nota menos boa, obviamente que [ela dizia]: “podes ter mais, podes fazer mais” e se eu tivesse

uma nota boa eu era sempre parabenizada e isso foi uma coisa que eu sempre gostei! (entrevistada B)

As minhas irmãs, o óbvio, não é?! Além das minhas irmãs o Explicador professor amigo, e o diretor técnico era o Dr. Diretor na altura foram as pessoas que mais me apoiaram, o Dr. Diretor desde o início de quando a gente chegou na Instituição, quando precisava ele estava sempre lá para qualquer coisa tanto de escola como pessoal, qualquer coisa, foi a pessoa que mais apoiou, além das minhas irmãs. (entrevistada C)

Apoio, interesse, segurança, estímulo por parte dos adultos responsáveis pelo LIJ ou outros, influenciaram positivamente a relação com a escola e com o saber escolar. Mas, mais uma vez, para a irmã mais nova, as irmãs mais velhas são apresentadas como uma referência estimulante.

VI.3 - A PRIMEIRA VEZ QUE OUVI FALAR DA UNIVERSIDADE FOI COM A MINHA IRMÃ MAIS VELHA (...) E A PARTIR DAÍ EU PENSEI, ENTÃO EU TAMBÉM QUERO ISSO PARA MIM E TAMBÉM VOU PARA A UNIVERSIDADE!

Como vimos no Relatório Casa 2020 só 1% dos/as jovens à saída dos LIJ apresentam uma escolaridade ao nível do Ensino Superior. Contudo estas jovens almejaram e concluíram esta meta. Cumpre, assim, interrogar, *qual a sua motivação para entrar na universidade? O que é que sonhava ao entrar na universidade?*

Eu primeiro tenho que dizer que eu sempre quis ser alguém, eu acho que não quero parecer convencida, mas até era um bocadinho, mas eu gosto, eu gosto de sentir que sou importante e gosto de sentir que consigo fazer alguma coisa depois também porque sempre quis servir de exemplo para as minhas irmãs e para as outras meninas embora pronto isso não tenha sido aproveitado da melhor maneira, depois foi porque eu sempre pensei que com um curso superior consigo, isto é um fator também toda a gente diz que não, mas é importante: ganhar mais! se algum dia eu tiver filhos gostava de dar aquilo que eu não tive, eu acho que se eu tiver o ensino superior e ter um curso e se calhar ter um melhor emprego e ganhar mais, permite se algum dia eu tiver filhos posso dar aquilo que eu não tive. (Entrevistada A)

Foi todo um conjunto eu tinha um outro objetivo que não consegui cumprir e decidi que se não tinha conseguido cumprir aquilo ia dar continuidade aos meus estudos porque ajuda e eu gostaria de tratar do meu futuro e além disso eu podia acabar e eu sempre disse que quando fosse grande queria fazer algo que eu gostasse então decidi tirar um curso numa área em que eu me identifico e fui, pareceu-me que era uma boa ideia na altura e era um objetivo que me ia levar à um objetivo futuro que eu tinha, é certo que eu precisava de fazer este caminho para no futuro cumprir o sonho de criança fazer algo que gosto e não acabar entediada como muitos adultos que eu via...[como exemplo] “Ai que é porque eu fiz esse curso porque sim ou porque eu não conseguia estudar...” e eu tinha essa oportunidade, então se eu tinha essa oportunidade e eu queria chegar aquele ponto eu decidi que sim, vou percorrer este caminho e vou para ensino superior.(Entrevistada B)

Eu acho que a primeira vez que ouvi falar da universidade foi com a minha irmã mais velha, ela disse que ia para a universidade e eu não sabia o que era isso na altura e depois ela me explicou que com a universidade podíamos ir mais além e porque era mais fácil para conseguirmos atingir os nossos objetivos no futuro e tudo mais... e pronto! E a partir daí eu pensei então eu também quero isso para mim e também vou para a Universidade! (Entrevistada C)

Nestas jovens está presente a noção de futuro associada a uma escolaridade mais longa. A vida futura antecipa-se com uma qualidade acrescida se estiver na posse de um diploma escolar universitário. Esta noção de caminho a percorrer, de meta a alcançar, parece ter sido um dispositivo poderoso para o sentido dado a cada etapa da escolaridade. A importância da fratria como elemento protetor e estimulante observa-se em duas entrevistadas: na mais velha, a que abre caminho e que se sente responsável pelas irmãs, e na mais nova, que a toma como exemplo.

VI.4. - ADORO, ADORO LER...E ATÉ ESCREVER

O gosto pela leitura, é algo que as une e que foi desenvolvido por influência de figuras determinadas na vivência no LIJ. Uma das irmãs cultiva, até a escrita.

Adoro, adoro ler. Já li mais, mas agora uma pessoa chega a cama e...

Foi com uma tia! Nós chamamos tia às senhoras que trabalham na instituição, e havia uma tia que era a tia Bia, ela começou a levar livros para a instituição e eu estava a ler, havia uma altura que eu já tinha lido o livro e tinha gostado muito e ela disse: “Ah...tenho mais este...este...” e eu disse: “Ó tia então vais me trazer porque eu quero ler!” e quando dei por mim já tinha lido a coleção toda! Até para a escola eu levava o livro para ler e foi assim que eu gostei de ler! (Entrevistada A)

Gosto.

Acho que o que eu mais guardo e que foi uma coisa importante, lá está..., na minha parte da escrita foi por conhecer uma das minhas inspirações, foi conhecer o escritor X quando ele veio a Bertrand da cidade, foi o conversar com ele, foi aquele nervosinho, ok! acho que foi uma coisa muito boa porque ele de facto foi e continua a ser sempre uma inspiração para mim na escrita, peguei um autógrafo, eu lia os livros e comecei a escrever alguns dos meus textos com inspiração nos textos dele e naquilo que eu lia porque ele escrevia aquilo que eu gostava e que eu sentia então ele acabou por se tornar uma inspiração nos meus textos.(Entrevistada B)

VI.5. - BOAS E MÁSMEMÓRIAS DA ESCOLA...SUCESSO ACADÉMICO, SUCESSO DESPORTIVO E CORAGEM PARA ENFRENTAR RELAÇÕES ADVERSAS

No sétimo ano fui a melhor aluna da turma e fiquei muito feliz muito feliz!... (Entrevistada A)

Não consigo lembrar assim de nada assim tão entusiasmante, a não ser num jogo de basquete que eu consegui ir de metade do campo até ao cesto da equipa adversária e marcar um cesto sozinha, foi um momento de glória de facto porque as outras meninas eram intimidantes e grandes, e foi um momento de Glória! (Entrevistada B)

Eu acho que foi o facto de quando eu entrei na escola no básico no quinto ou sexto ano eu sofria muito bullying porque andava numa instituição e isso era uma coisa má na altura e eu uma vez enfrentei a pessoa que me fazia bullying e a partir daí aceitei o facto de estar em uma instituição e nunca mais ninguém gozou comigo, então eu acho que foi uma coisa bastante boa até agora. (Entrevistada C)

Segundo Caetano (2013), a reflexividade integra assim os processos mais vastos de interiorização da exterioridade (Bourdieu, 2002: 163). É nestas dinâmicas que se formam as disposições, mas também as competências reflexivas. No seio da família, os indivíduos aprendem a agir “como deve ser”, sob orientação do sentido prático, sem que tenham de deliberar sobre as suas opções, mas é também neste contexto que desenvolvem a capacidade de se questionarem a si mesmos e àquilo que os rodeia (Caetano, 2013).

Como já havíamos referido, escolhemos o trabalho de Bernard Charlot como uma das referências teóricas fundamentais para realizar esta investigação, na medida que o autor considera que todos nós para muito além de sermos categorizados em sucesso ou fracasso escolar deveríamos ser observados nas nossas relações com saber.

Os estudos de Charlot têm por objetivo entender o que acontece especificamente com os que enfrentam dificuldades. Para isso, precisamos saber se a criança estuda e, principalmente, por que estuda - ou seja, “que sentido tem a escola para ela” (Charlot, 2006).

Neste sentido, ao analisarmos as entrevistas entendemos que a relação com o saber teve uma forte manifestação na vida das três jovens, e mais concretamente na vida da irmã mais velha que com muita determinação e resiliência, ainda em criança, impulsionada pela vontade de conquistar algo para sua vida que significasse êxito, ou seja, buscou ter sucesso através de várias figuras¹⁸ do aprender que foram surgindo ao longo do seu percurso escolar.

¹⁸ Entendemos que as figuras do aprender, segundo Charlot, por exemplo, pode ser um livro, ou seja, é algo que mobilizou/mobiliza o aluno ou aluna no seu interesse em melhorar a sua Relação com o Saber.

Sendo a relação com o saber o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto um "conteúdo de pensamento", uma atividade uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira como aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também uma relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros em relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa em tal situação (Charlot,2006).

No caso das jovens entrevistadas consideramos que o terceiro processo, segundo Charlot, na relação com o saber, foi o que mais se evidenciou, uma vez que para as jovens ter um emprego, um futuro melhor, conseguir atingir os objetivos foi sem dúvida o que um dos fatores que mobilizaram este percurso acadêmico de sucesso.

Concordamos com Charlot, ser uma questão de realismo, isto é, da realidade que a nossa sociedade está vivendo, o qual se torna ainda mais realista se pensado na lógica de que para se ter um bom emprego se deve ter um diploma e, para se ter um diploma, se deve passar de um ano para o outro. Deve-se ter diploma para ter emprego, deve-se ter emprego para ter dinheiro e deve-se ter dinheiro para ter uma vida normal (Charlot, 2002).

O segundo processo, de acordo com Charlot, consideramos que a conquista cotidiana, ou seja, os apoios manifestados pelas jovens proporcionados por alguns adultos que estiveram presentes em suas vidas, foram fatores essenciais para conseguirem aceder um nível acadêmico superior.

Neste sentido, entendemos que foram vários acontecimentos que impulsionaram a relação do saber e que foram responsáveis por despertar um sentido, em cada uma das irmãs, em ter sucesso nos seus percursos académicos.

VI.6. – “ELA DECIDIU PORQUE NÃO NOS QUERIA SEPARAR... E COMO TINHA AS MINHAS IRMÃS ACABOU POR CORRER TUDO BEM!”

Como referimos, a hipótese da adoção surgiu como medida de proteção para as duas irmãs mais novas. Esta circunstância encontrou na irmã mais velha uma forte oposição, levando a que as irmãs se mantivessem juntas. Tal só foi possível porque a criança viu respeitado o seu direito de audição:

Eu sabia [o que era a adoção] e para mim pelo menos para a minha pessoa eu nunca quis isso porque quando estava na instituição quando era mais novinha até podia ir no fim de semana com algumas famílias e não conseguia sentir bem sentia que estava sempre a mais naquela família, portanto para mim isto nunca foi solução. Isso foi quando nos obrigaram a voltar para casa e a CPCJ, a assistente social disse-me: “tu tens 12 anos tu podes escolher as tuas irmãs não, as tuas irmãs voltam para casa” e eu disse eu não vou deixar as minhas duas irmãs só com os meus pais, eu vou, eu não ia deixar as duas, pois já correu mal comigo lá sem mim tinha corrido muito pior para mim isto estava fora de questão. (Entrevistada A)

É assim, eu sabia o quê pronto nós sabemos e o que vamos sabendo [ou seja] que sairia daquela casa e entraria numa casa nova com uma família que não era a minha e que era uma coisa que me dava um bocado de medo. Mas a minha irmã só ela que tinha o poder de decisão porque era a mais velha, eu lembro-me de quando conversamos sobre isso e ela optou por não aceitar a adoção porque uma das condições da adoção era separarem-nos, uma vez que nós já não éramos bebês na altura acho que não haviam famílias que queriam adotar três crianças com as idades que nós tínhamos. Mas, foi posta esta questão [da adoção] duas vezes. Ela decidiu porque não nos queria separar. (Entrevistada B)

Neste capítulo, primeiramente, vale ressaltar alguns pressupostos metodológicos sobre as entrevistas, ou seja, compreender o papel da entrevistadora e da entrevistada. Neste sentido foi possível observar na prática algumas reflexões da obra de Bourdieu, uma vez que o autor considera as entrevistas como o método mais justo para conhecer o indivíduo (Bourdieu, 2001).

O autor vai buscar a prática das entrevistas, e consegue buscar esse público dos entrevistados, como autores e protagonistas do que acontece na

sociedade, que através da singularidade, isto é, a experiência de cada indivíduo na sociedade, podemos perceber como a sociedade funciona (Bourdieu, 2001).

Neste sentido, não conseguimos ficar indiferentes perante a situação dramática vivida pelas três irmãs, sobre se a hipótese de adoção tivesse sido efetivada, uma vez que, seria impossível não levantar tais reflexões, uma vez que, muito provavelmente porque a adoção poderia alterar a vida dessas jovens para outros caminhos, basta imaginar se houvesse a separação na infância, ou basta imaginar a irmã mais velha não sendo ouvida pelas entidades competentes... são questões que não ficamos indiferentes ao refletir quanto às possíveis consequências na história de vida dessas jovens mulheres resilientes!

Ao longo do nosso estudo entendemos o quanto foi importante a relação de fratria no contexto da presente investigação, para as irmãs mais novas foi evidente constatar o apoio e o orgulho da irmã mais velha, esta por sua vez, desde criança assumiu um papel de protetora das outras irmãs. Consideramos esta relação de fratria essencial e uma grande influência nos percursos académicos de sucesso das participantes.

VI.7. – “E EU ACONSELHO TODA A GENTE A FAZER DESPORTO: A GENTE QUER SER BOA, QUER SOBRESSAIR, QUEM É QUE NÃO QUER!?”

Para além das pessoas de referência, do gosto pela leitura e escrita e também da vontade de ser alguém no futuro, no seu presente diário da vida na instituição, a prática do desporto não foi indiferente. Poderíamos, até, dizer, que foi uma “segunda escola”:

Tive muita ajuda por praticar desporto, isso fez toda a diferença eu acho, foi no sétimo ano que eu entrei para o voleibol e eu acho que foi quando eu passava menos tempo na instituição e havia menos probabilidade de eu fazer alguma asneira e consegui me ocupar mais e mais eu faço, eu agora tenho esse problema quanto mais tempo tenho menos faço se eu tiver menos tempo eu faço muita coisa, eu ganhei isso com o volley, tinha pouco tempo a estudar então aquele tempo que eu tinha para estudar era para estudar efetivamente, eu acho

que [o desporto] me ajudou muito! E eu aconselho toda a gente a fazer desporto. [no desporto] a gente quer ser boa, quer sobressair, quer quem é que não quer! o desporto sem dúvida Sem dúvida [me ajudou bastante] acho que foi a melhor decisão que tomei foi ir para desporto. Ajudou-me. Eu ficava cansada e não tinha disposição para me comportar mal. (Entrevistada A)

Sim gostava. Eu quando era miúda encantava-me por tudo e só me apercebi que gostava de certos desportos mais velha, mas gostava muito de jogar à bola foi uma coisa... jogar futebol com os meninos, jogava muito, o que envolvesse corrida, mas eu gostava muito de jogar futebol. (Entrevistada B)

Gosto. agora de momento não faço, mas o último que fiz foi boxe e gostei bastante. (entrevistada C)

Ao dialogarmos com o autor Anthony Giddens, através da obra “Dualidade da Estrutura- agência e estrutura”, buscamos compreender como “em termos de análise social, a noção de ação humana se relaciona com a explicação estrutural”.

E ao analisarmos as entrevistas, como exemplo: “(...) *acho que a melhor decisão que tomei foi ir para o desporto (...)*”, ao tomar uma decisão, isto é, **ação humana**, dialogando com Guiddens entendemos que o desporto foi um dos fatores que motivaram o sucesso das irmãs. E a decisão manifestada pela entrevistada A, teve evidentemente um grande impacto na sua vida, e principalmente, com a sua decisão, observamos que também teve uma influência positiva nos percursos de vida de suas irmãs.

Na medida que, concordando com Guiddens, “em condições de modernidade tardia, não só todos nós prosseguimos estilos de vida, como somos sobremaneira forçados a isso – não temos outra escolha senão escolher”.

Com o autor Anthony Giddens, através da obra “Dualidade da Estrutura-agência e estrutura”, estudamos a segunda questão investigativa do nosso trabalho que passa em tentarmos compreender como “em termos de análise social, a noção de **ação humana** se relaciona com a explicação estrutural” (Guiddens,2000, p.11), uma vez que, segundo a relação entre a teoria do agente

(o indivíduo que vive em sociedade) e da estrutura (a sociedade) com a descrição das condições e consequências da ação, sendo a estrutura como algo que é parte integrante tanto das condições como das consequências dessa mesma ação.

Neste sentido, praticar desporto ajudou, uma vez que, a jovem participante considerou que ficava cansada e não tinha disposição para se comportar mal. Encontramos em Guiddens algumas respostas para compreender a racionalização da ação, isto é, perceber quais os motivos, atitudes e expectativas que ajudaram cada jovem participante (agente) que vive ou viveu em uma instituição (estrutura) a prosseguir seus estudos para níveis superiores.

CAPÍTULO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS - A UNIÃO FEZ A FORÇA, PERCURSOS ACADÉMICOS DE SUCESSO!

“A Educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” Nelson Mandela

O presente estudo surgiu pelo facto de sentimos a necessidade de conhecer e compreender melhor a problemática da institucionalização e os processos, e de transformações que têm vindo a acontecer neste campo.

Após uma pesquisa inicial apercebemo-nos que existem alguns estudos sobre os percursos escolares de jovens institucionalizados, geralmente são baseados em percursos problemáticos de insucesso escolar.

Neste sentido entendemos que não devemos tratar as questões do insucesso escolar como uma realidade imutável, pelo contrário, concordamos com as reflexões de Charlot, uma vez que o autor considera que não há relação direta entre fracasso escolar e classe social (Charlot,2006).

As pesquisas de Charlot têm por objetivo entender o que acontece especificamente com os que enfrentam dificuldades. Para isso, precisamos saber se a criança estuda e, principalmente, por que estuda - ou seja, “que sentido tem a escola para ela” (Charlot,2006). Seguindo este pressuposto, passamos a percorrer os caminhos de vida das três jovens participantes desta investigação no sentido de tentar compreender os motivos que mobilizaram os percursos académicos, que consideramos de sucesso, por terem acedido à níveis superiores educativos.

Assim sendo surge-nos a pergunta inicial que serviu de linha condutora para toda a investigação – “Qual a motivação de cada jovem participante desta investigação para prosseguir os estudos no Ensino Superior e a importância que as mesmas dão ou deram aos estudos?”.

Após a formulação da pergunta apresentada, encetámos uma nova pesquisa bibliográfica de forma a compreender o estado da arte sobre o processo de promoção e proteção que deu origem à institucionalização destas jovens, o enquadramento jurídico de várias vertentes no contexto das

entrevistadas, os direitos inerentes à criança e jovem institucionalizada, as relações de Fratrias, as Relações com o Saber e outras questões que abordamos na presente Dissertação de Mestrado.

Consideramos que com o racional teórico envolvendo, Charlot, Giddens e Caetano, estes três autores de forma mais relevante, entre outros que também escolhemos para dialogar, foi possível alcançar o objeto da nossa investigação científica.

Após toda esta resenha teórica pelas grandes teorias da *Dualidade da Estrutura*, da *Reflexividade* e da *Relação com o Saber*, nutrimos o desejo de investigar e conhecer afincadamente estas áreas.

Neste sentido a presente investigação, embora não sendo representativa do contexto da maioria dos jovens, quer estejam institucionalizados, quer não estejam institucionalizados, uma vez que, reconhecemos que na realidade o que impera na nossa sociedade é o abandono escolar, mas, consideramos que constitui um estudo exploratório de uma situação social que teve certamente contornos distintos da realidade que vivemos.

Desta forma acreditamos que o nosso estudo poderá contribuir para verificar algumas falhas no sistema e mobilizar as entidades que lidam com esta problemática da educação no contexto de institucionalização.

Como pudemos absorver as jovens participantes deste estudo que acederam o ensino superior e tiveram percursos académicos de sucesso, poderiam enquadrar apenas em grupos caracterizados pela vulnerabilidade e exclusão a que estão sujeitas, no entanto, estas jovens conseguiram percorrer outros caminhos.

Vale ressaltar a importância do artigo 63.º n.º2 da LPCJP, na medida que, com a sua entrada em vigor a partir do ano de 2017, as jovens e os jovens institucionalizados podem recorrer ao apoio económico e financeiro do Estado para continuar com seus estudos, e assim, facilitar o acesso ao ensino superior ou sua formação profissional. Uma vez que, os percursos longos de escolaridade só são possíveis com estes apoios e com a estadia das/dos jovens nos LIJ para além da maioridade.

Ao longo da presente investigação conhecemos os diversos fatores impulsionadores do sucesso destas jovens irmãs. Todos estes fatores tiveram como denominador comum características como resiliência, determinação e a relação de fratria visando o apoio e a proteção umas das outras. Fatores estes que posteriormente acabaram por se materializar em situações de percursos escolares de sucesso.

No tocante a estas questões pudemos concluir, após a análise dos dados, que nenhuma das jovens em estudo interiorizou a exclusão, acabando por conseguir ter uma boa relação com o grupo de pares envolvente da instituição e do meio escolar.

Aquando do momento empírico, passámos a conhecer uma realidade que nos era totalmente alheia. Todas as irmãs entrevistadas afirmaram gostar de ler e da escola, e pensam que se adaptaram bem a ela.

Ainda assim é curioso perceber que as três irmãs verbalizam sentimentos positivos quando questionadas sobre os seus sentimentos quando foram institucionalizadas, uma vez que, saíram do contexto de tristeza, de negligência e de maus-tratos físicos e psicológicos. Contrariando as perspetivas do que é esperado face à rutura familiar.

Neste sentido é possível depreendermos através das respostas das entrevistadas que relativamente à adaptação escolar não existiram grandes problemas, as jovens sentiram-se bem na escola ultrapassando o estigma da institucionalização perante o seu grupo de pares. Esta situação também faz perceber que nem sempre as crianças e jovens institucionalizados se sentem em desvantagem.

Sendo certo que no contexto estudado, foi preciso muita resiliência por parte destas três jovens, que tiveram certamente muito apoio de pessoas com quem conviviam diariamente, mas também foi possível compreendermos durante as análises dos dados que enfrentaram preconceitos da sociedade, de alguns professores, de alguns colegas, etc.

Acreditamos que o facto destas jovens terem sido institucionalizadas precocemente, numa tenra idade, exerceu alguma influência no sucesso

académico, pois cresceram e foram socializadas numa realidade um pouco diferente que outras jovens, da mesma instituição, que são retiradas à família na adolescência.

A principal necessidade que sentimos, no presente estudo, foi conhecer os comportamentos e as atitudes das jovens institucionalizadas perante o meio escolar e perante o meio institucional. Tivemos também a oportunidade de compreender e analisar um pouco das suas relações com a sociedade envolvente. Fatores que contribuíram na nossa investigação.

Com o presente estudo ficámos a conhecer uma nova perspectiva, uma vez que o sucesso escolar destas jovens parece não ter sido limitado pelo facto de se sentirem excluídas e marginalizadas pela escola e pelos indivíduos que a envolvem. Muito pelo contrário, estes factos às mobilizaram e, provavelmente, às influenciaram para conquistar uma realidade de vida melhor.

Posto isto, e pelo facto das participantes entrevistadas terem prosseguido os estudos para níveis académicos superiores, conseguimos depreender que todas se sentem motivadas pelo desejo de conquistar uma boa profissão, o desejo de ter uma vida melhor, o desejo de ter uma situação financeira equilibrada, e o desejo de poder ajudar outras jovens institucionalizadas no futuro.

Percebemos que as irmãs, apesar de muito jovens, se sentem realizadas e conscientes de suas conquistas. Vale ressaltar que as mesmas têm grandes expectativas de continuar os seus estudos para níveis superiores, uma vez que duas delas já estão a concluir seus Mestrados.

Neste sentido, e de forma, a concluirmos estas breves considerações, constatamos que o sucesso escolar está presente desde muito cedo na vida destas jovens, isto é, a partir dos primeiros anos, quando as mesmas foram institucionalizadas.

Contudo como vários estudos comprovam têm de facto taxas de insucesso escolar altíssimas entre os jovens institucionalizados. Porém é aqui que o nosso estudo se torna diferente, visto que as entrevistadas não demonstraram ter dificuldades devido à não integração no meio escolar.

Em investigações futuras será importante adicionar outros fatores, como por exemplo, um estudo da personalidade de cada jovem participante, seus anseios, seus receios, seus desejos, sobre os seus objetivos diante do que viveram e aprenderam, ou optar por uma via que dê um enfoque sobre as suas retribuições para a sociedade.

Uma vez que, foi possível observar que todas as jovens participantes deste estudo manifestaram um grande sentimento de solidariedade, de alteridade e principalmente, um grande desejo de ajudar o próximo através das suas próprias conquistas.

| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] Albuquerque, Adriana; Mateus, Sandra; Roldão, Cristina; Seabra, Teresa (2016) Caminhos Escolares de Jovens Africanos (PALOP) que Acedem ao Ensino Superior. Edição Alto-Comissariado para as Migrações I.P. (ACM, I.P.)
- [2] Alves-Mazzotti, A.; Gewandsznajder, J.(2000). O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira.
- [3] Amado, João(2014) Manual de investigação qualitativa em educação, Editora imprensa da Universidade de Coimbra.
- [4] Bardin, Laurence (2011) Análise de Conteúdo, Edições 70 Lda.
- [5] Bernard Lahire,(2004) Retratos Sociológicos Disposições e Variações Individuais, Artmed Editora.
- [6] Bourdieu, Pierre (2001) A Miséria do Mundo, Petrópolis: Vozes. 1993
- [7] Bourdieu, Pierre (2004) Para Uma Sociologia da Ciência. Lisboa: Edições 70, 2000-2001
- [8] Caetano, Ana (2011), "Para uma análise sociológica da reflexividade individual", Sociologia, Problemas e Práticas, 66, pp. 157-174.
- [9] Caetano, Ana (2012), "A análise da reflexividade individual no quadro de uma teoria disposicionalista", em João Teixeira Lopes (org.), Registos do actor plural. Bernard Lahire na sociologia portuguesa, Porto, Edições Afrontamento, pp. 15-29.
- [10] Caetano, Ana (2013), Tese de Doutoramento "Vidas reflectidas: sentidos, mecanismos e efeitos da reflexividade individual", Instituto Universitário de Lisboa, Departamento de Sociologia.
- [11] Canário, Rui (2006) Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal, in Lima, Licínio; Canário, Rui; Pacheco, José Augusto; Esteves, Manuela (2006). A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos da investigação. Lisboa: CNE, pp.159-206.
- [12] Candeias, A., Nóvoa, A. & Figueira, M. H. (1995). Sobre Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). Lisboa: Educa.
- [13] Charlot, Bernard (2006) «A Pesquisa Educacional Entre Conhecimentos, Políticas e Práticas: especificidades e desafios de uma área de saber», Revista Brasileira de Educação, 31, 7-18. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

24782006000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 17 Feb. 2011. doi: 10.1590/S1413-24782006000100002.

[14] Charlot, Bernard (2006) Universidade Paris 8, França e Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)-Brasil.

[15] Charlot, Bernard. A escola e o saber. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006> Acesso em: 22 de julho de 2007.

[16] Charlot, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação, vol.11, nº 31, p.7-18, jan/abr. 2006.

[17] Charlot, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

[18] Charlot, Bernard. Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

[19] Charlot, Bernard (2002) Conferência proferida por Bernard Charlot na Universidade Federal de Santa Catarina em 06/08/02. Texto transcrito pelas alunas Gabriela C. de Andrade e Marilene de S. P. Virgílio e revisado pelas professoras Nadir Zago e Olinda Evangelista.

[20] Costa, Lígia (2011) Dissertação de Mestrado “Interações Entre Irmãos em Acolhimento Institucional: Reflexões Acerca das Condições Contextuais, Serviço Público Federal Universidade Federal do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento.

[21] Durkheim, Émile (1902) As Regras do Método Sociológico, Coimbra. Rés Editora, 2001.

[22] Durkheim, Émile. (1984). Sociologia, educação e moral. Edição: Rés.

[23] Estevão, Carlos V. Direitos humanos, justiça e educação. 2007

[24] Esteves, M.M. (2002). A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo. Lisboa: IIE.

[25] Esteves, Manuela (2006). Fazer Investigação, contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto Editora.

[26] Fernandes, Maria e Silva, Maria (1996), Lar para Crianças e Jovens, Direcção-Geral da Acção Social.

- [27] Finger, M. (1993) Considérations socio-épistémologiques sur l'éducation des adultes aujourd'hui. In BAUDOUIN, Jean-Michel; JOSSO, Christine Penser la formation.
- [28] Finger, M e Nóvoa, António, O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- [29] Contributions épistémologiques de l'éducatives des adultes. Pgs. 11-30. (Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento)
- [30] Frankl, Viktor(1946) O Homem em Busca de um Sentido, Edição 2019, Editora Lua de Papel.
- [31] Freire, Paulo (1996). A pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa, 25ª Edição, Editora Paz e Terra.
- [32] Freire, Paulo (1972), A Pedagogia do Oprimido. Edições Afrontamento.
- [33] Giddens, Anthony (2000c [1979]), Dualidade da estrutura. Agência e estrutura, Oeiras, Celta Editora.
- [34] Harding, Sandra G. (1991) Whose science? Whose knowledge?: thinking from women's lives. Ithaca, N.Y., Cornell University Press.
- [35] <https://novaescola.org.br/conteudo/871/bernard-charlot-o-conflito-nasce-quando-o-professor-nao-ensina>
- [36] Lenoir, Hugues (2007), Educar para Emancipar, Editora Imaginário, Editora da Universidade Federal do Amazonas.
- [37] Lima, Jorge e Pacheco, Augusto (2006) Fazer Investigação, contributos para elaboração de dissertações e teses, Porto Editora.
- [38] Magalhães, Antonio, & Stoer, Stephen R. (2002). A escola para todos e a excelência académica. Porto: Profedições.
- [39] Medina, Teresa (2008) "Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida: uma mudança de paradigma", in Experiências e Memórias de Trabalhadores do Porto. A Dimensão Educativa dos Movimentos de Trabalhadores e das Lutas Sociais. Tese de doutoramento. Porto: FPCEUP. Pp. 33-57.
- [40] Moreira, J.M. (2004). Questionários: Teoria e prática. Coimbra : Almedina.
- [41] Nóvoa, António (2014) Carta a um jovem investigador em Educação, Conferência de abertura do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- [42] Nóvoa, António (2014). Educação 2021 para uma História do Futuro, Edição Sociedade e Culturas, nº41.
- [43] Nunes, Rosa (2018). Considerações em torno de uma dedicatória. Fórum Mundial de Educação (FME). Retirado de <http://almanaquefme.org/?p=6002>.
- [44] Peters, Gabriel dezembro (2016) em Giddens em Pílulas, Séries Anthony Giddens Teoria Sociológica <https://blogdosociofilo.com/>
- [45] Quivy, R; CAMPENHOUDT, L (1992). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.
- [46] Salvaterra, Fernanda (2007) Tese de Doutoramento “Vinculação e Adoção”
- [47] SANTOS, Boaventura de Sousa (1990) Um Discurso Sobre as Ciências. Porto: Edições Afrontamento
- [48] SANTOS, Boaventura de Sousa (1997) Pela Mão de Alice. Porto: Edições Afrontamento.
- [49] Santos, Silva (1988) Entre a Razão e o Sentido, Porto: Afrontamento.
- [50] Sieber, J (1992) Planning ethically responsible research: A guide for students and internal review boards.

Sites Consultados:

<https://dre.pt/>

<https://www.cnpdpcj.gov.pt/direito-das-criancas>

<http://www.cej.mj.pt/cej/home/home.php>

<http://bdjur.almedina.net/index.php>

E-Book:

A criança em perigo e a proteção e promoção dos seus direitos. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários, 2020.

[Consult. 28 set. 2021].

Disponível na internet:

<URL:

http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/familia/eb_CriancaEmPerigo2020.pdf

ISBN 978-989-9018-34-1

Promoção e Proteção. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários, 2018.

[Consult. 28 set. 2021].

Disponível na internet:

<URL:

http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/familia/eb_PromocaoProtecao2018.pdf

ISBN 978-989-8908-26-1

Legislações consultadas:

Código Civil. Editora Almedina,

Constituição da República Portuguesa, Editora: Almedina.

Lei n.º 141/2015, de 08 de setembro- Regime Geral do Processo Tutelar Cível.

Lei n.º 147/99, de 1 de setembro - Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de outubro, (1986).

(1999).

Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, de 8 de setembro, Lei n.º 142/2005.

Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, de 23 de maio, Lei n.º 23/2017

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, (2019).

Lei Tutelar Educativa, de 14 de setembro, Lei n.º 166/99.